

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLAUDIA ALESSANDRA GREGORIO

PARÂMETROS E INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
REDE MUNICIPAL DE CURITIBA: AVALIAÇÃO INTERNA OU EXTERNA?

CURITIBA

2019

CLAUDIA ALESSANDRA GREGORIO

PARÂMETROS E INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
REDE MUNICIPAL DE CURITIBA: AVALIAÇÃO INTERNA OU EXTERNA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de pesquisa em Políticas Educacionais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rose Meri Trojan

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gregorio, Claudia Alessandra.

Parâmetros e indicadores de qualidade na educação infantil na
Rede Municipal de Curitiba : avaliação interna ou externa? /
Claudia Alessandra Gregorio. – Curitiba, 2019.
188 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Rose Meri Trojan

1. Educação de crianças. 2. Avaliação educacional. 3. Escolas
municipais – Curitiba (PR). I. Título. II. Universidade Federal do
Paraná.



UFPR 155
ANIVERSÁRIO (1926-2015)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CLAUDIA ALESSANDRA GREGORIO**, intitulada: **PARÂMETROS E INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA: AVALIAÇÃO INTERNA OU EXTERNA?**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Março de 2019.

ROSE MERI TROJAN

Presidente da Banca Examinadora

ODILON CARLOS NUNES

Avaliador Externo (UEPR)

MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE

Avaliador Externo (UEPG)

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, que sempre depositaram muito valor no estudo. Meu pai, mesmo tendo somente o “quarto ano primário incompleto”, me disse: “Você será professora”. Eu sou e sou muito realizada, pena ele não poder estar mais comigo fisicamente, para poder compartilhar esse momento. Por outro lado, sigo o exemplo de minha mãe, que nunca desistiu, continuou seu caminho na trilha do saber e se formou em duas faculdades, com os filhos pequenos e adolescentes, sempre nos cobrando a tarefa de casa.

À minha irmã Lia, por compartilhar muitas leituras (muitos livros, li por seus olhos, que despertaram em mim a vontade de ser como ela, inteligente e muito sabida, amante de Caio Fernando Abreu e Guimarães Rosa). Obrigada por sempre acreditar em mim, por me dar o Pedro, esse sobrinho lindo, que no último ano, trouxe mais suavidade e alegria para minha vida.

Ao meu irmão Dallan, por seu exemplo de dedicação com os estudos e por compartilhar comigo angústias que apareceram no caminho.

Aos meus cunhados Alcimara, um exemplo de determinação, que me ajuda com o lattes e que compartilha a mesma paixão pela educação, e Rafael pelos momentos de descontração e pelas discussões políticas.

Ao meu marido, meu amor e companheiro Claudinei, por entender minha ausência nesse período, pelas discussões políticas, pelo apoio nos momentos de desânimo, por embarcar nos meus sonhos, pelos risos, que me fizeram revigorar para continuar.

À minha professora orientadora Dr^a Rose Meri Trojan, que me acolheu, orientou e mostrou o melhor caminho a seguir, que contribuiu para meu crescimento, com o rigor aplicado ao trabalho para desestruturar minhas certezas e descobrir novas perspectivas. Agradeço pelo incentivo nos momentos de cansaço, por sempre estar disposta a compartilhar aquilo que ninguém tira de nós – o seu conhecimento. Eternamente grata por ter me escolhido e por ter aprendido tanto contigo, levo para a vida seus ensinamentos.

À banca examinadora Professora Mary Angela e Professor Odilon pela leitura criteriosa e pelas contribuições importantes para melhorar o trabalho.

Aos demais professores do PPGE, em especial à professora Dr^a Adriana Dragone Silveira, que me deu duas orientandas suas como parceiras de trabalho e despertou em mim o desejo em saber mais sobre o direito à educação de qualidade; ao professor Dr. Ângelo Souza, que apresentou o mundo da política educacional, nos cursos que realizei pela prefeitura e nos seminários da UFPR; à professora Dr^a Andrea Gouvea, que me fez compreender a importância do financiamento e da publicização de dados; ao professor Thiago Alves, pela paciência, conhecimento e didática; à professora Dr^a Taís Moura Tavares, que me fez acreditar que sou capaz; e à professora Dr^a Ana Lorena Bruel que, muitas vezes, desestruturou minhas certezas, mas sempre com afeto.

Aos amigos de longa data, que entenderam minha ausência, as recusas aos convites; Tereza, Juarez, Guiomar, Edinho, Marcia, Denise, André, Neicita, Claudio, Catia, Adriane, Rosangela e Alessandra, os poucos momentos que compartilhamos durante essa caminhada me fortaleceram.

Às amigas que acompanharam de perto esse processo, Andrea, Rozane e Danieli. Vocês acreditaram em mim, quando nem eu mesma acreditava. Em especial, à Dani, minha incentivadora oficial, quem nunca me deixou desistir, nem por um segundo, aquela que durante o percurso, me presenteou com o tema desta pesquisa, num desses momentos de café e discussão sobre política. Gratidão a todas.

Às amigas, Katia Schmidt, Denize Ferreira e Taty Gaya, que de colegas de mestrado passaram a amigas com quem compartilho a vida. Com vocês a caminhada ficou mais suave. Passamos juntas por muita coisa, estudamos, discutimos, concordamos, discordamos, produzimos artigos, viajamos para seminários. Eternamente grata por compartilhar a vida e aprender com vocês.

Às minhas amigas e amigos de Núcleo, Maria, Gisele, Catia, Amanda, Rosania, Karine, Andreia, Rita, Nilce e Marcelo por entenderem minhas ausências, dando todo suporte para que eu pudesse estar presente nas aulas.

Aos meus peludos de quatro patas, meu gato Leo (que me deixou durante o processo, mas me ensinou que a força vem do amor, pois muitas vezes, estudei no hospital veterinário enquanto aguardava sua quiomioterapia), à minha gata Bila, que curiosamente tem uma forte relação comigo. Ambos me aqueceram durante as leituras, escritas, dividindo a atenção entre livros e eles.

À PMC e à SME pela licença concedida para a realização desta pesquisa e pela autorização para o uso dos resultados das avaliações dos Parâmetros.

RESUMO

A presente pesquisa teve como tema o modelo de avaliação da Educação Infantil de Curitiba, proposto e elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, que é realizado segundo o documento *Parâmetros e Indicadores de Qualidade para Educação Infantil* (PIQ) e desenvolvido nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). O objetivo da pesquisa foi investigar se esta avaliação, intitulada como autoavaliação é de fato uma avaliação interna. Ou seja, o problema é saber como os Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba (PIQ) se constituíram em uma política municipal de avaliação dos CMEIS, para entender se a avaliação do CMEIS da rede municipal de Curitiba pode ser caracterizada como avaliação institucional interna ou avaliação em larga escala. A discussão acerca dos conceitos sobre avaliação externa e interna baseou-se em Brandalise (2007), Freitas (2017, 2014) e Nunes (2014), entre outros, os quais proporcionaram fundamentos para análise empregada. A metodologia contou com uma fundamentação teórica; estudo do documento PIQ (à luz da teoria); uma análise do processo e dos resultados obtidos nas avaliações; e uma comparação das características das avaliações externas e internas com aquelas que são adotadas na avaliação do PIQ. Os resultados mostraram que as características apresentadas pelo documento e pelo processo de implementação e aplicação da avaliação em questão estabelecem uma estreita relação com as avaliações externas. O trabalho indicou a possibilidade de que os dados não sejam confiáveis, o que pode suscitar dúvidas sobre a efetividade desse modelo de avaliação.

Palavras-chave: Políticas de Avaliação. Avaliação Interna e Externa. Avaliação Institucional da Educação Infantil. Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil.

ABSTRACT

The present study had as theme the evaluation model of early-childhood education in Curitiba, proposed and elaborated by the Municipal Education Department, which is carried out according to the document Parameters and Indicators of Quality for Early Childhood Education (PIQ) and developed on the Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEI). The aim of the research was to investigate whether this evaluation, titled as self-assessment is in fact an internal evaluation. In other words, the **problem** is to know how Parameters Indicators of Quality for Early Childhood Education (PIQ) were constituted in a municipal evaluation policy of the CMEIS, to understand if the CMEIS' evaluation of the municipal network of Curitiba can be characterized as internal institutional evaluation or large-scale evaluation. The discussion about the concepts of external and internal evaluation was based on Brandalise (2007), Freitas (2017, 2014) and Nunes (2014), among others, which provided grounds for the analysis employed. The methodology had a theoretical basis; study of the PIQ document (in light of theory); an analysis of the process and the results obtained in the evaluations; and a characteristics comparison of the external and internal evaluations with those that are adopted in the PIQ evaluation. The results showed that the characteristics presented by the document and the process of implementation and application of the evaluation in question establish a close relationship with the external evaluations. The work indicated the possibility that the data may not be reliable, and it may raise doubts about the effectiveness of this evaluation model.

Keywords: Evaluation Policies. Internal and External Evaluation. Institutional Evaluation of Early Childhood Education. Quality Parameters for Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	PESQUISAS NA ÁREA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
QUADRO 2 -	RELAÇÃO ENTRE OS EVENTOS INTERNACIONAIS E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL	65
QUADRO 3 -	PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	98
QUADRO 4 -	PANORAMA DOS PARÂMETROS, CRITÉRIOS E QUANTIDADE DE INDICADORES DO PIQ – RME.....	110
QUADRO 5 -	COMPARAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS.....	137
QUADRO 6 -	COMPARAÇÃO DO PIQ COM A AVALIAÇÃO EXTERNA.....	138
QUADRO 7 -	COMPARAÇÃO DO PIC COM A AVALIAÇÃO INTERNA.....	139
QUADRO 8 -	COMPARATIVO DE TEMPO DE PERMANÊNCIA NA RME ENTRE 2014 E 2015.....	143
QUADRO 9 -	COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO DO PENSAMENTO LÓGICO MATEMÁTICO - 2014 E 2015 - CRITÉRIO: ACESSIBILIDADE.....	145
QUADRO 10 -	COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO DO PIQ - QUALIDADE DOS MATERIAIS – CRITÉRIO – DIVERSIDADE.....	147
QUADRO 11 -	COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO DO PIQ - DIREITO À BRINCADEIRA – CRITÉRIO – DIVERSIDADE.....	148
QUADRO 12 -	COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO DO PIQ - DIREITO À BRINCADEIRA – CRITÉRIO – QUANTIDADE.....	149
QUADRO 13 -	COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO DO PIQ - DIREITO A DESENVOLVER SUA IDENTIDADE – CRITÉRIO – ACESSIBILIDADE.....	150
QUADRO 14 -	COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO DO PIQ - PARAMETROS IV - CRITÉRIO: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.....	151

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES DA AVALIAÇÃO DO PIQ, DA RME DE CURITIBA, DOS ANOS DE 2014 E 2015...141
TABELA 2 -	PARTICIPANTES DA AVALIAÇÃO: FAMÍLIA E EQUIPE DO CMEI.....142
TABELA 3 -	PARTICIPANTES DA AVALIAÇÃO – QUANTIDADE DE PARTICIPANTES EQUIPE DO CMEI EM RELAÇÃO A QUANTIDADE DE FAMÍLIAS, 2014.....142

LISTA DE SIGLAS

ANA -	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB -	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE-	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC -	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE -	Conselho Estadual de Educação
CEI -	Centro de Educação Infantil
CEPAL -	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da ONU
CF/1988 -	Constituição federal de 1988
CMEI -	Centro Municipal de Educação Infantil
CMEI -	Conselho Municipal de Educação
CMEI -	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE -	Conselho Nacional de Educação
COEDI -	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DEF -	Departamento de Ensino Fundamental
EC -	Emenda Constitucional
ENC -	Exame Nacional de Cursos
ENCCEJA -	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITERS- R -	<i>Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition</i>
LDB/1996 -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996
NRE -	Núcleo Regional de Educação
PAIUB -	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAR -	Plano de Ações Articuladas
PDDE -	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE –	Programa de Desenvolvimento da Educação
PIQ -	Parâmetros e Indicadores de Qualidade
PISA -	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME -	Plano Municipal de Educação
PNAIC -	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE -	Plano Nacional de Educação
PPP -	Projeto Político Pedagógico
RME -	Rede Municipal de Ensino
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SMcr -	Secretaria Municipal da Criança
SME -	Secretaria Municipal de Educação
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
USAID -	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	26
1.1 CONCEITOS E FINALIDADES DA AVALIAÇÃO	26
1.2 AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA	48
1.2.1 Fundamentos, Finalidades de Avaliação Interna	48
1.2.2 Fundamentos e Finalidades da Avaliação Externa	55
1.3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E REFORMAS EDUCACIONAIS DE 1990	59
1.4 AVALIAÇÃO DE CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	69
2. BASE LEGAL PARA A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	73
2.1 LEGISLAÇÃO E ORIENTAÇÕES NACIONAIS	73
2.1.1 Histórico da avaliação externa no Brasil.....	74
2.1.2 A avaliação externa na Constituição e na LDB.....	86
2.1.3 O PNE e a Avaliação na Educação Infantil.....	92
2.1.4 Avaliação e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil	95
2.1.5 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	97
2.2 LEGISLAÇÃO E NORMAS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA	100
2.2.1 A Avaliação Externa na legislação do município de Curitiba	102
2.2.2 Avaliação e Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil	102
2.2.3 Parâmetros e Indicadores da Avaliação da Educação Infantil na RME	103
3. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	108
3.1 ESTUDO DOS PARÂMETROS E INDICADORES DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME	108
3.2 PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA RME.....	111
3.3 ANÁLISE DO MODELO DOS INDICADORES (padronizados).....	115
3.4 ESTUDO COMPARADO DO MODELO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O MODELO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E OUTRAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	162
ANEXO - INDICADORES A SEREM AVALIADOS	175

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil nas últimas décadas ganhou novos contornos, apresentando crescimento no que se refere à reivindicação desse direito por parte das famílias e da sociedade, sendo reconhecida legalmente como direito e consagrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), a qual determinou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, sendo dividida em duas etapas: a creche, para crianças com até três anos de idade e pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos. Desse modo, a avaliação na e da Educação Infantil vem tomando forma e provocando disputas ideológicas e políticas. Portanto, pensar sobre este tema leva a uma problematização indispensável: Qual é o significado que tem sido dado à avaliação nessa etapa educativa? Ao ingressar no centro dos debates educacionais, essa discussão demanda uma análise minuciosa.

Recentemente, a aprovação da Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013), a qual altera a LDB, obrigando a matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade, até o ano de 2016 pelos sistemas de ensino tem influenciado a notoriedade da Educação Infantil, com a procura por matrículas como, também, com o aumento da oferta por parte do poder público. Assim, ao mesmo tempo em que foi necessária a reorganização dos sistemas dos municípios – que são os entes federativos responsáveis, conforme a LDB (1996) – para ofertar as vagas necessárias, ocorreu um aumento no atendimento a esta etapa. Este contexto conduz ao questionamento da qualidade do serviço prestado, o que implica a necessidade de avaliação. Assim sendo, pergunta-se: Como é feita a avaliação da Educação Infantil? Qual é a preocupação do poder público com relação à qualidade da educação nesta etapa? Considerando a importância desse processo, este trabalho tem como **tema** o modelo de avaliação da Educação Infantil que é desenvolvido nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município de Curitiba, por meio dos Parâmetros Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na atual LDB (BRASIL, 1996) e suas atualizações, nada foi estabelecido sobre a avaliação da Educação Infantil, na perspectiva de levantamento de dados e informações para planejar as políticas públicas desta etapa. Na LDB, em seu artigo 3º, é abordada somente a avaliação da criança na Educação Infantil, sem que se mencione a avaliação institucional ou externa. Todavia, os órgãos executores têm produzido documentos orientadores, tais

como “Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças”, que teve sua primeira versão em 1996 e foi reelaborado em 2009 (MEC, 2009). Em 2006, foi divulgado o documento “Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil”, com o objetivo de estabelecer parâmetros que auxiliem as Secretarias de Educação na reforma e/ou construção de espaços destinados à educação de crianças pequenas (MEC, 2006). Mais adiante, o MEC (2009) apresentou o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, com reflexões e orientações a respeito da avaliação da qualidade. Outro documento produzido e publicado pelo MEC em 2009 foi “Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação”, enfatizando as discussões sobre a garantia de uma educação infantil de qualidade. Em 2015, em conclusão de um grupo de estudos, foi lançado um documento, em versão preliminar, denominado “Avaliação Nacional da Educação Infantil- ANEI” (MORO, 2017), porém, ele não teve continuidade devido à mudança de governo, por processo de *impeachment*, fato que ocasionou uma mudança radical no cenário político nacional.

A primeira referência legal sobre a avaliação da Educação Infantil é encontrada no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001- 2011, que foi regido pela Lei 10.172 /2001 (BRASIL, 2001), sendo reafirmada no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabelecido pela Lei 13.005/2014, que em sua estratégia 1.6 determina que as avaliações da Educação Infantil devem ser realizadas com base em parâmetros nacionais de qualidade, com o objetivo de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a acessibilidade e outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014).

Desse modo, os Planos Nacionais de Educação são os primeiros documentos legais que abordam a avaliação institucional que, atualmente, deverá tomar como referência os *Parâmetros Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil*, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), criados em 2006 (BRASIL, 2006).

Baseada nessa determinação federal, a Rede Municipal de Educação de Curitiba (SME) elaborou seus *Parâmetros Indicadores de Qualidade da Educação Infantil para os Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba*, com o intuito de implementar uma política de monitoramento e avaliação para a Educação Infantil. O documento apresenta indicadores que “possam auxiliar na definição do conceito de qualidade da Educação Infantil. (CRUZETTA, 2018). Esses parâmetros foram organizados com base nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*

do MEC (2006) e, segundo consta nos documentos, foram objeto de ampla discussão, com a participação dos profissionais da rede municipal de ensino (RME) (CURITIBA, 2009). Essa participação também ocorreu, segundo consta nos documentos, na elaboração do documento nacional, no qual se afirma que ocorreu em etapas, envolvendo discussões preliminares em seminários regionais, com a participação de conselhos municipais e estaduais de educação e especialistas e, em seguida, debatido no Seminário Nacional “Política de Educação Infantil” (BRASIL, 2006).

Durante a elaboração deste documento de avaliação, outros surgiram concomitantemente nesta rede para avaliação institucional das escolas com ensino fundamental e com oferta de Educação Infantil e para Centros de Educação Infantil Contratados (CEI), os quais devem seguir indicadores diferentes, com a justificativa de que as necessidades, o contexto e o currículo de cada instituição são distintas.

Em Curitiba, esta política, que é definida como avaliação institucional, tem características semelhantes às avaliações externas, posto que proporciona dados que são enviados ao Departamento de Educação Infantil e aos Núcleos Regionais de Educação da SME, gerando estatísticas. Após essa avaliação – que envolve pais, professores, diretores e funcionários dos CMEI –, a orientação feita pela SME é de que seja elaborado por cada unidade um plano de ação, conjuntamente com os atores acima citados, a fim de traçar metas e estratégias para consolidar aquilo que ainda não foi alcançado, conforme os resultados apresentados, que também devem ser enviados à Secretaria (CURITIBA SME, 2009).

Desse modo, surgiram inquietações sobre esta avaliação institucional, considerando o fato de a autora deste trabalho ser concursada na Rede Municipal de Curitiba desde maio de 2005 e, ter exercido diversas funções na SME (professora de ensino fundamental, professora de Educação Infantil, professora do período integral, pedagoga de escolas regulares com oferta de educação integral e pedagoga de núcleo regional de educação). Acompanhando esse processo na escola e nos CMEI, como professora, pedagoga, na SME, como pedagoga de núcleo e, atualmente como pesquisadora, em muitos momentos, a hipótese que se levanta, é de que as avaliações são feitas somente por serem obrigatórias e sem a compreensão de como estas poderiam ser formativas. Outra inquietação que surge é que se desconhece ações, por parte da SME, que sejam realizadas com os resultados obtidos das unidades, visto que a única devolutiva recebida se constitui em orientações por parte do Núcleo Regional de Educação (NRE) para elaboração do plano de ação das

unidades. Portanto, o **problema** é saber como os Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba (PIQ) se constituíram em uma política municipal de avaliação dos CMEIS, para entender se a avaliação do CMEIS da rede municipal de Curitiba pode ser caracterizada como avaliação institucional interna ou avaliação em larga escala. Para tanto, algumas perguntas devem ser respondidas: Qual é a concepção de avaliação que norteia esta proposta? Quais são as suas finalidades? Como se desenvolve todo o processo? Uma forma de controle? Qual é o tratamento que a SME dá aos dados obtidos pela avaliação? Quais são os procedimentos e indicadores utilizados que podem ser caracterizados com a avaliação institucional e quais podem ser caracterizados como avaliação de larga escala?

São várias questões a investigar com o intuito de ajudar a responder ao problema exposto. Para tanto, propõe-se como **objetivo geral** analisar os documentos à luz da teoria, a fim de compreender se a avaliação do CMEIS da rede municipal de Curitiba se caracteriza como avaliação institucional interna ou avaliação em larga escala.

O caminho desenhado para atingir este objetivo determina alguns **objetivos específicos**, a fim de conseguir dar resposta ao problema apresentado. O primeiro objetivo é analisar a concepção e as finalidades dos *Parâmetros e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* da SME; o segundo, analisar os documentos legais que nortearam a criação e regulamentação do PIQ como política municipal da Educação Infantil do município de Curitiba; o terceiro, identificar como ocorre o processo de preparação, aplicação e pós-aplicação dos referidos parâmetros e indicadores nos CMEI, em Curitiba; e o quarto é analisar os questionários, os indicadores e os dados produzidos pela avaliação e investigar em que medida expressam as finalidades de uma avaliação institucional interna ou de larga escala, comparando com o modelo utilizado para avaliar o ensino fundamental e outros modelos de avaliação.

Assim, após revisão de literatura sobre o tema avaliação institucional interna, avaliação externa e avaliação externa de larga escala nas etapas da educação básica e ensino superior, optou-se por seguir a abordagem teórica para análise das finalidades da avaliação interna, externa e de larga escala, tendo como referência os seguintes autores: Brandalise(2007), Nunes(2014), Freitas(2014, 2017) e Saviani(2010) e Dias Sobrinho(2000). Assim, essa pesquisa fundamenta-se no

materialismo histórico dialético, no qual a concepção dialética da educação e da avaliação é utilizada para análise teórica. Para alcançar esses objetivos, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, baseada na análise de documentos legais e orientações da SME de Curitiba.

A ideia de avaliar é justa e necessária tendo em vista o controle social do investimento público e a necessidade de melhoria de qualidade do serviço ofertado – razões de ordem político-administrativa, científico-pedagógica e legal. A avaliação institucional, por meio de um conjunto muito rico de informações, possibilita fazer uma análise crítica da realidade, permitindo que os processos educativos sejam reelaborados e contribuindo para o desenvolvimento institucional da escola. Freitas esclarece que:

A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação de larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal (FREITAS, *et.al.* 2014 p. 35).

Nesse sentido, Brandalise (2010) traz contribuições sobre a avaliação institucional, alertando que esta deve ser desenvolvida por meio da autoavaliação

Aquela em que o processo é conduzido e realizado por membros da comunidade educativa. Pode ser definida como uma análise sistemática da escola com vistas a identificar os seus pontos fortes e fracos e possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias. Frequentemente é realizada tendo como motivação principal o acompanhamento do projeto pedagógico da escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e institucional (BRANDALISE, 2010, p. 6.)

As definições de avaliação institucional de Freitas e a de autoavaliação de Brandalise permitem concluir que este processo inclui todos os atores envolvidos, o que corresponde à proposta da SME. Porém, questiona-se se o modelo baseado nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade pode ser considerado como uma avaliação interna (institucional ou autoavaliação), considerando que é obrigatório e os indicadores estabelecidos são padronizados externamente, sem que necessariamente se leve em consideração o projeto político-pedagógico da

instituição, mesmo que o referido documento seja resultado de construção coletiva, conforme enunciam os documentos.

Deste modo, a discussão acerca da avaliação institucional e externa é desenvolvida nesse trabalho a fim de subsidiar teoricamente a análise de dados e informações sobre este processo desenvolvido na RME de Curitiba. A avaliação abarca diversas discussões no campo das pesquisas, portanto, são utilizados autores como: Freitas, (2010); Bondioli (2004); Dias Sobrinho (2002); Gatti (1999); Ludke e Sordi (2009); Sousa (2003); Brandalise (2007 e 2010); Nunes (2014), Saviani (2010), entre outros, além das leis e documentos oficiais.

No processo de elaboração do projeto, também se realizou uma pesquisa bibliográfica na busca por textos correlatos no Banco de Periódicos, Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (*Ibict*) utilizando como descritores os termos “avaliação institucional” e “Educação Infantil”. Nesta busca notou-se que há poucas pesquisas referentes à avaliação institucional da Educação Infantil. Os trabalhos escolhidos foram somente os que abordavam a questão do debate da qualidade da Educação Infantil e aqueles que narravam a utilização dos *Parâmetros e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*.

No quadro abaixo se apresentam os trabalhos selecionados dentre os encontrados, os quais estabelecem relação com este.

QUADRO 1- PESQUISAS NA ÁREA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

(continua)

Título	Autor	Categoria	Ano	Instituição
Educação Infantil: o desafio da qualidade – um estudo da rede municipal de creches em Curitiba – 1989 a 1992	Marcia Teixeira Sebastiani	Tese	1996	Unicamp
Qualidade do atendimento de creches: análise de uma escala de avaliação	Scheila Machado da Silveira	Dissertação	2009	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP
A qualidade na Educação Infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo.	Bruna Ribeiro	Dissertação	2010	PUC- São Paulo

QUADRO 1 - PESQUISAS NA ÁREA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

(conclusão)

Avaliação Institucional na Educação Infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas	Sandro Ricardo Coelho de Moraes	Tese	2014	Unicamp
Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?	Bárbara Popp	Tese	2015	Faculdade de Educação USP
Autoavaliação institucional participativa: uma experiência em duas creches da rede Municipal de São Paulo	Aline Dias Nascimento	Dissertação	2016	PUC São Paulo
Autoavaliação Institucional participativa na Educação Infantil no município de São Paulo	Marcia Gomes Martins	Dissertação	2016	PUC- São Paulo
Avaliações municipais da Educação Infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?	Claudia Oliveira Pimenta	Tese	2017	Faculdade de Educação USP
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil no Processo Histórico	Flavia Figueiredo de Lamare	Artigo	2017	Revista Contemporânea de Educação

FONTE: Elaborado pela autora.

As pesquisas abordam a avaliação da Educação Infantil, por meio da utilização de determinados instrumentos e analisam experiências já existentes e sua eficácia. Abaixo, apresenta-se uma breve descrição de cada uma delas.

A pesquisa “Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?” (POPP, 2015), teve como objetivo comparar o uso de instrumentos ITERS-R (*Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition*, que é uma escala indicada para a avaliação dos ambientes educacionais coletivos para crianças de 0 a 30 meses.) e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil para autoavaliação institucional CEI de São Paulo. A pesquisa apontou a validade do uso da ITERS-R, destacando a necessidade de assistência técnica externa e a adequação dos itens para compreensão por parte dos pais. Destacou, também, a importância do uso de escalas/indicadores para o processo de reflexão sobre a qualidade de educação ofertada nas unidades. Pelas conclusões apresentadas, é possível observar certo alinhamento com os modelos de avaliação externa utilizadas para as demais etapas da educação básica.

Seguindo esta mesma linha, a pesquisa “Qualidade do atendimento de creches: análise de uma escala de avaliação” (SILVEIRA, 2009) objetivou verificar a adequação para nosso contexto da versão traduzida da escala norte-americana *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revises Edition*, utilizada para avaliar a qualidade no

atendimento oferecido para crianças de 0 a 30 meses. A defesa apresentada para o uso desse documento é a inexistência de instrumentos brasileiros. Essa escala avalia: Espaço e mobiliário (5 itens), Rotinas de cuidado pessoal (6), falar e compreender (3), Atividades (10), Interação (4), Estrutura do programa (4), Pais e equipe (7). A pesquisa em questão, contou com quatro etapas: (1) análise semântica, (2) treinamento e familiarização com a escala, (3) verificação de discriminabilidade, (4) verificação da concordância entre aplicadores treinados. A pesquisa identificou que as avaliações forneceram informações sobre os aspectos positivos e aqueles que precisam ser melhorados em cada turma e, portanto, esse instrumento pode ser útil na promoção da qualidade do atendimento infantil em creches brasileiras.

Os trabalhos “Autoavaliação institucional participativa: uma experiência em duas creches da rede Municipal de São Paulo” (NASCIMENTO, 2016), “A qualidade na Educação Infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo” (RIBEIRO, 2010) e “Autoavaliação Institucional participativa na Educação Infantil no município de São Paulo” (MARTINS, 2016) utilizam de métodos diferentes para analisar as iniciativas de avaliação institucional desenvolvidas nos CEIs públicos e conveniados no Município de São Paulo. O trabalho de Martins (2016) investigou a avaliação em dois CEI de São Paulo, a qual é realizada por meio de um documento elaborado pela rede municipal de São Paulo, denominado *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. O trabalho de Ribeiro (2010) investigou a autoavaliação em quatro creches conveniadas do município de São Paulo, realizada com a aplicação da metodologia e do roteiro de questões propostos no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, publicado pelo Ministério da Educação em 2009. A pesquisa de Nascimento (2016) investigou o processo de aplicação da versão preliminar do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*, preparado a partir do documento publicado pelo MEC em 2009, *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Os trabalhos apontam limitações, no entanto, o primeiro conclui que esta avaliação, neste formato, oferece um potencial importante para estimular a construção de uma qualidade negociada, já que inclui a presença atuante dos familiares na creche. O segundo trabalho aponta que a pesquisa denotou que a avaliação realizada permitiu a expressão de denúncias, sonhos e desejos de diversos atores, mas em contrapartida, evidenciou processos de autoritarismo, exclusão e silenciamento. E por fim, a terceira pesquisa revelou que, na prática de autoavaliação, os representantes da comunidade esperam que as ações e

propostas elencadas no plano de ação sejam efetivadas, tanto aquelas que competem à unidade como as de responsabilidade da SME do município.

A pesquisa qualitativa “Avaliações municipais da Educação Infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?” (PIMENTA, 2017), investigou iniciativas implementadas por municípios brasileiros para avaliação na Educação Infantil, em especial 42 municípios paulistas. A pesquisa indicou que a predominância de modelos avaliativos focados no desenvolvimento das crianças e, que existe diversidade nas proposições, em relação à participação das unidades educativas, SME, na concepção e na condução das avaliações. A pesquisa ainda revelou que se encontram iniciativas que adotam a autoavaliação combinada com iniciativas de avaliação externa.

A pesquisa intitulada “Avaliação Institucional na Educação Infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas” (MORAES, 2014) caracterizou-se como estudo de múltiplos casos, envolvendo a participação de diferentes segmentos (gestores, docentes, agentes, monitores, funcionários, pais). Buscou apontar possíveis contribuições desta prática de avaliação para as instituições e para o próprio sistema de ensino. A tese sustenta que estas experiências permitem melhorias às instituições pesquisadas, mas que a avaliação institucional não pode ser vista como uma redentora, pois, apresenta limites, entretanto, segundo a autora, pode ser um instrumento potente, na busca da qualidade desejada.

Demonstrando preocupação com qualidade da Educação Infantil, mesmo antes da LDB/ 1996, a pesquisa *Educação Infantil: o desafio da qualidade – um estudo da rede municipal de creches em Curitiba – 1989 a 1992*” (SEBASTIANI, 1996), refere-se à qualidade da Educação Infantil, no município de Curitiba, durante o período indicado, com o intuito de conhecer a atuação do poder público municipal nessa área de educação. A pesquisa utilizou os critérios de qualidade definidos pela Rede para a Infância da Comissão Europeia, com fundamentação na bibliografia italiana. A pesquisa apontou para a necessidade de uma premissa da Educação Infantil, que foi incorporada às DCN da Educação Infantil de 1999: a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, além de outros fatores que também retratam um serviço de qualidade.

Por fim, na contramão de todos esses trabalhos, que apresentam os benefícios desse tipo de avaliação com ressalvas, produzidos pelas iniciativas de avaliação institucional com a utilização, encontra-se o artigo, *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil no Processo Histórico* (LAMARE, 2017). O

trabalho analisou os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil* (MEC, 2006) no que se refere à concepção de formação humana apresentada, procurando evidenciar as articulações entre a política brasileira para a Educação Infantil, as diretrizes dos organismos internacionais e estudos que associam essa etapa a inclusão e coesão social. Utilizou-se da Pedagogia histórico-crítica para a Educação Infantil e a concepção de homem como singularidade e coletividade. O trabalho é recorte de uma pesquisa maior, a tese *Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010* (LAMARE, 2016), que evidenciou a necessidade de análise do conceito de qualidade para além dos discursos com visão de formação baseada no espontaneísmo e relativismo.

Muitos destes trabalhos apresentam análises de iniciativas de avaliação da Educação Infantil por meio de indicadores e parâmetros. A partir desta discussão, a presente pesquisa foi adquirindo forma. Então, trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na análise de documentos legais e orientações da SME de Curitiba. Assim, para que a pesquisa responda ao problema posto, o estudo foi desenvolvido em etapas, sendo a primeira delas a revisão de literatura sobre o tema e a segunda a análise documental para verificar a origem, concepção e finalidades dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil – Nacional e Municipal –, apontando semelhanças e diferenças e destacando nestes o conceito de qualidade abordado e ponderando se a referida proposta corresponde a uma avaliação interna ou externa. É muito importante entender como e porque os parâmetros e indicadores de qualidade aparecem no cenário da política educacional nacional e municipal.

Cellard corrobora com a análise documental, pois para ele o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa, pois elimina, em parte, qualquer influência a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador (CELLARD, 2014, p. 295). Assim, essa análise documental permite conhecer a trajetória histórica desses documentos e sua importância naquilo que se refere à qualidade da Educação Infantil e ao caráter de lei que possuem, tendo em vista que, no município de Curitiba, a referida avaliação já faz parte do calendário escolar e é obrigatória, como anteriormente destacado.

Além disso, pretendeu-se destacar na legislação o que se refere à avaliação da Educação Infantil, para compreender qual é a determinação legal desta política. Para esta questão, outros documentos analisados são os Planos Nacionais de Educação

2001- 2011 (BRASIL, 2001) e Plano Nacional de Educação 2014- 2024 (BRASIL, 2014) e o Plano Municipal de Educação de Curitiba – PME- 2015 – 2025, aprovado pela Lei 14.681/2015 (CURITIBA, 2015). A análise destes documentos permitiu conhecer as metas e estratégias elaboradas para a etapa da Educação Infantil que a partir da LDB passa a integrar a educação básica (BRASIL, 1996). Concomitantemente, é importante considerar o movimento histórico referente à busca da qualidade na Educação Infantil, visto que esse é o fator que impulsiona a avaliação que, pressupõe-se, tem o objetivo de melhorar aquilo que ainda não corresponde ao padrão estabelecido e em que base se fundamenta este padrão.

Além desses documentos, foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009) e Municipais (CURITIBA, 2006) para a Educação Infantil, pois além de serem mandatórias, nelas estão postas a concepção de Educação Infantil, de criança, de qualidade, os objetivos propostos, a ação compartilhada com a família e a própria avaliação. Além disso, em alguns documentos é possível traçar um breve histórico do desenvolvimento desta etapa.

E, por fim, a análise documental incluiu o estudo do plano de ação das unidades envolvidas, comparando com os dados produzidos pelos questionários pelas avaliações com as estratégias e metas que foram elencadas a fim de alcançar o indicador de qualidade desejado, bem como os meios pelos quais propõem o alcance das metas e o acompanhamento do plano por parte dos envolvidos.

O trabalho foi organizado em três capítulos, estruturados da seguinte forma: o primeiro capítulo aborda os fundamentos teóricos da avaliação educacional a fim de definir conceitos e fins da avaliação interna, externa e de larga escala e, por fim, estabelecer relação entre as avaliações externas e as reformas educacionais dos anos 1990 e sua influência na Educação Infantil. No segundo capítulo, para embasar a discussão sobre a aplicação da avaliação dos Parâmetros Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, é apresentada a base legal para a avaliação nesta etapa da educação básica. O terceiro e último capítulo aborda a avaliação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no qual são analisados os próprios Parâmetros, por meio de análises a partir das categorias quantidade, qualidade, avaliadores, avaliados, concepção e resultados, bem como todo o processo de avaliação da Educação Infantil, complementado pelos dados disponibilizados pela SME, e finalizando com um estudo comparado dos modelos de avaliação do ensino

fundamental, outras avaliações com a avaliação da Educação Infantil da SME de Curitiba.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A discussão sobre a avaliação aparece no contexto educacional como meio de buscar a melhoria da qualidade de ensino, como um elemento de planejamento educacional e verificação da eficácia das políticas públicas para a educação. Em todos os casos, o estudo dos conceitos de avaliação se faz necessário como ponto de partida, pois dependendo do conceito, os objetivos e o processo se alteram significativamente.

Nesse sentido, os processos avaliativos não se configuram como terreno propício ao exercício de suposta neutralidade, se é que ela seja possível, em algum nível de ideias e ações, quando estão em questão os projetos e os meios vinculados à construção dos indivíduos e das coletividades (NUNES, p.73). Esta sequência de ritos e passos, simplificada e abstratamente descrita, mostra-se ligada a critérios que hierarquizam a atividade avaliativa e a associam a noções daí recorrentes, como as de “mérito”, “desempenho”, “performance”. Se tais características de fato se põem no andamento do percurso educativo – e é plausível que sim –, não traduzem, porém, a totalidade desse processo, já que não retratam de modo amplo e fidedigno o conjunto das situações e das representações que estão amalgamados no interior das ações avaliativas, mormente as de caráter institucional. (NUNES, p. 72)

Assim sendo, a finalidade deste capítulo é fundamentar teoricamente o objeto desta investigação. Inicialmente, apresentam-se os conceitos e finalidades da avaliação para, em seguida, tratar dos níveis de avaliação educacional, interna e externa. Para finalizar, analisamos a instituição dos sistemas de avaliação adotados a partir das reformas educacionais dos anos 1990.

1.1 CONCEITOS E FINALIDADES DA AVALIAÇÃO

O ato de avaliar é constante em nossas vidas, pois por meio deste podemos planejar, organizar e reorganizar projetos e ações futuras, no intuito de otimizar resultados, conforme os objetivos almejados. Na educação, não é diferente. A respeito da avaliação, Luckesi (2002) esclarece que inicialmente existiam os testes, provas e exames que, com mudanças de concepção, foram substituídos por outros modelos de avaliação da aprendizagem, embora para o autor a cultura das provas (testagem do conhecimento) permaneça muito viva e forte, tanto em escolas públicas quanto em

particulares (existem sabatinas- cultura muito forte em escolas particulares). Atualmente, a escola avalia não somente o desempenho dos estudantes, mas também o seu próprio e dos profissionais que nela atuam. Além disso, o Estado desempenha o papel de avaliador, exercendo uma função de controle das ações desenvolvidas pelas instituições escolares.

Desse modo, percebe-se que a avaliação tem adquirido papel central nas políticas educacionais, provocando dissensos e consensos, pois carrega uma pluralidade de valores, escolhas e significados (BRANDALISE, 2007). A avaliação é, sobretudo, plena de contradições, contrapondo positivities e negatividades (NUNES, 2014). Para o autor, a avaliação já nasce e se desenvolve sob os signos da contradição e do conflito. A discussão sobre a centralidade da avaliação implica conhecer os diferentes elementos que envolvem essa questão e exige aprofundamento acerca das diferentes concepções, finalidades e empregos que geram impacto no campo das políticas públicas.

Brandalise (2007) afirma que a avaliação acomoda em seu bojo questões epistemológicas, éticas, ideológicas, sociais, políticas, culturais e técnicas e de outras naturezas. O que corresponde aos pontos de vista, interesses e necessidades dos diferentes movimentos e classes sociais. Neste sentido, o conceito de avaliação não é neutro.

Por outro lado, as relações que se estabelecem na sociedade e no trabalho influenciam as políticas avaliativas desenvolvidas nas escolas e, também, as concepções de homem e sociedade que as fundamentam, embora nem sempre de forma explícita. Portanto, as concepções são históricas, se alteram em função das transformações ocorridas no campo da ciência, da política, da economia e da cultura, o que exige que sejam analisadas, considerando o contexto de cada tempo.

Nas últimas décadas, alguns estudos teóricos – tais como os de Luckesi e de Brandalise – propuseram práticas avaliativas menos excludentes, buscando romper com a reprodução das desigualdades sociais e na escola e na sociedade. A autora ressalta que, entretanto, permanece uma distância entre a teoria e a prática (BRANDALISE, 2007).

De tal maneira, é necessário entender as implicações que envolvem as concepções de avaliação, a partir de um caminho que permita compreender como se dá esse movimento no âmbito da educação. Para tanto, este estudo utiliza o aporte das bases defendidas por Saviani (2010), Luckesi (2011) e Brandalise (2007),

principalmente. Nesta abordagem, admite-se que os conceitos de avaliação têm influências das matrizes teóricas do conhecimento (ainda que de forma abstrata), das tendências pedagógicas e de fatores sociais e econômicos.

As matrizes teóricas explicam como o conhecimento é construído, de acordo com os pontos de vista e relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto no processo de construção do conhecimento. Schaff (1995, p.71) destaca a tríade tradicional (o sujeito, o objeto e o conhecimento) que constitui o processo do conhecimento – a problemática gnosiológica. O autor caracteriza da seguinte forma as matrizes teóricas: idealismo, materialismo mecanicista e o materialismo dialético.

No idealismo o sujeito atua sobre o objeto e assim constrói o conhecimento, (SCHAFF, 1995 p.74) o centro do conhecimento é o sujeito, o qual percebe o objeto como sua produção, ou seja, o sujeito como criador da realidade.

No materialismo mecanicista, o objeto se apresenta para o sujeito, ou seja, o conhecimento está no objeto, na matéria, nas palavras de Schaff (1995, p. 73) o “objeto atua sobre o sujeito que captura seus reflexos passivamente”. Assim, o conhecimento é a cópia do objeto nessa relação passiva e contemplativa. O sujeito é como um espelho que registra apenas os estímulos vindos de fora.

Por fim, no materialismo dialético, o conhecimento passa a existir pela interação que se estabelece entre sujeito e objeto, ou seja, tanto sujeito quanto objeto mantém sua existência objetiva e real. Não existe isenção da subjetividade do sujeito na construção de conhecimento, existe uma influência mútua, de um sobre o outro. Essa interação, para o autor, ocorre na prática social na qual o sujeito apreende o objeto na e pela sua atividade. (SCHAFF, 1995 p.83). Essas matrizes, abstratas e por isso unilaterais - nem sempre se constituem de modo claro, estrito ou linear. Explicitam os diferentes prismas da construção do conhecimento, estabelecem relações íntimas com as concepções e tendências educacionais, as quais consequentemente se reproduzem nas práticas pedagógicas e avaliativas. Assim:

Na verdade, o significado da teoria da educação deve ser aferido no âmbito da concepção em que se insere. E, como podemos detectar diferentes concepções de educação, inevitavelmente nos deparamos, também, com diferentes teorias da educação (SAVIANI, 2007, p. 16).

No âmbito das tendências educacionais, os conceitos preceituam o papel da escola de acordo com a ideologia que a fundamenta, envolve determinada concepção de mundo, a qual está vinculada ao contexto histórico em que foi pensada. Por isso,

as tendências são diferenciadas e relacionadas com os conceitos de avaliação e com as práticas pedagógicas a que correspondem.

Em seu livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2010) apresenta o contexto histórico que envolve as concepções, divididas em cinco períodos diferentes: monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; predominância da pedagogia nova; concepção pedagógica produtivista (tecnicista); pedagogia histórico-crítica; e, por fim, o neoprodutivismo e suas variantes (neoconstrutivismo, neotecnicismo e neoescolanovismo) (SAVIANI 2010, p. 19, 20).

As tendências coexistem em diferentes momentos. Saviani (2010) destaca que estas fases não são homogêneas e fixas, mas sim períodos nos quais há prevalência de certas características sem que, necessariamente, se extingam totalmente outras tendências. Por esse motivo, é possível ver características que permanecem e se misturam no seio das práticas pedagógicas em diferentes tendências e momentos.

As tendências pedagógicas liberais ou não críticas, que se opõem às religiosas tradicionais, surgem no século XIX e recebem influência das ideias da Revolução Francesa – igualdade, liberdade e fraternidade – do liberalismo ocidental e do sistema capitalista. Dentre as tendências liberais, a primeira que embasou práticas e avaliações nas escolas é a tradicional que, de acordo com Saviani (2010), detém uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem. A função da escola na tendência tradicional é difundir a instrução, transmitir conhecimentos, com formação de sujeitos acríticos, centrada no intelecto (LUCKESI, 2011). Essa concepção tem como matriz do conhecimento o materialismo mecanicista, na qual o foco está no objeto a ser conhecido, desconsiderando o sujeito envolvido nesse processo.

Segundo Saviani (2010), essa tendência pedagógica na educação brasileira apresentou dois momentos distintos: um imperava o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional e outro em que a vertente religiosa e laica coexistem – que ainda permanecem presentes até os dias atuais e com grande força nas escolas brasileiras.

O método pedagógico utilizado por essa tendência tem suas raízes nos cinco passos formais de Herbart. O método científico indutivo idealizado por Herbart previa cinco passos para o ato de ensinar: (1) *preparação* – recordação do conhecido; (2)

apresentação – conhecimento novo; (3) *assimilação* ou *comparação* – comparar o novo conhecimento com velho, novo assimilado a partir do velho; (4) *generalização* do conteúdo recém-aprendido para a formulação de regras globais; e (5) *aplicação* – exercícios práticos, vivências para colocar em prática o aprendido, mostrar a utilidade do aprendido. Esse método de ensino foi chamado de expositivo (SAVIANI, 2003 p. 43, 44).

Foi Herbart que formulou a pedagogia como uma ciência, organizada e com fins claros, como base para uma pedagogia científica e com metodologia sistemática de ensino. Nas palavras de Nascimento (2003), a abordagem teórica de Herbart considerava a reunião de experiências antigas e novas em constante estruturação pela consciência, e apresentava uma compreensão da aprendizagem por um viés psicológico: o significado do objeto. Para isso, é preciso instruir a mente de acordo com um processo sequencial, comparativo e científico.

Na tendência tradicional, os papéis são claros e bem definidos: o professor é o transmissor do conhecimento e o estudante o receptor – que necessita assimilar aquilo que lhe é transmitido, normalmente como ouvinte de aulas expositivas. Neste contexto, os conteúdos são verdades absolutas, o professor é detentor do saber e que o estudante deve repetir e memorizar. Assim, a aprendizagem é vista como o resultado do esforço empreendido pelo aluno, sem considerar as diferenças sociais e culturais (LUCKESI, 1994).

Além disso, essa prática pedagógica não estabelece relação com o cotidiano do aluno, o trabalho pedagógico corresponde a exercícios repetitivos e mecânicos e a avaliação é realizada por meio de provas escritas e orais, as quais são classificatórias. O processo de avaliação é centrado num só produto do trabalho: o resultado da prova. Neste sentido, sobre a avaliação nesta tendência, Luckesi (2011) declara que esta é obrigatoriamente autoritária e exige o controle dos indivíduos dentro dos parâmetros previamente estabelecidos. Assim, a avaliação, se torna um instrumento disciplinador, tanto de condutas cognitivas quanto sociais.

É possível estabelecer relação entre essa tendência e o que Luckesi (2005) chama de “pedagogia do exame”, a prática avaliativa e pedagógica baseada em provas, que é classificatória, seletiva e excludente, deixando para trás aqueles que não atingiram ou não se encaixaram ao padrão estabelecido. Para o autor, a avaliação, sob essa perspectiva não cumpre sua função, pois apenas se compromete em medir resultados, está voltada para o treinamento (LUCKESI, 2002). Nessa

mesma perspectiva, Saviani (2002), destaca que a concepção tradicional pretende a reprodução de um modelo de sociedade e, portanto, pode-se inferir que avaliação sob essa concepção deixa de fora a análise do contexto, o que acaba por negar as desigualdades e, assim, responsabilizando somente o estudante por seus resultados, isentando o sistema, o governo e questões sociopolíticas.

Desse modo, a avaliação sob a concepção liberal tradicional tem funções de medir, classificar, selecionar e certificar, tendo o avaliador função estritamente técnica (BRANDALISE, 2007).

Saviani (2003) aponta que as críticas à pedagogia tradicional e à metodologia pedagógica utilizada – a qual não gerou os resultados esperados – aliada a uma onda democratizante do saber foram, aos poucos, dando origem a uma nova teoria da educação: a escola nova também conhecida como escolanovismo. Essa tendência, segundo Saviani (2003), mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social.

A tendência da escola nova tem suas raízes no idealismo e, de acordo com Bernardes (2013), recebeu influência significativa da sociologia da educação, com o positivismo de Emile Durkheim, da psicologia educacional, em especial do pragmatismo de John Dewey. A autora aponta que vários autores desenvolveram métodos que vinham ao encontro daquilo que a escola nova defende: satisfazer os interesses dos estudantes por meio de um processo ativo, no qual pudesse ocorrer a construção e reconstrução do objeto estudado: Dewey, Decroly, Montessori, Claperède e Jean Piaget, entre outros, os quais defendem igualmente a ênfase na experiência, na pesquisa, no trabalho em grupo e no método de resolução de problemas. Prevalece a ideia do “aprender fazendo” – lema de Dewey, com métodos voltados aos aspectos psicológicos (BERNARDES, 2013).

Esta tendência nova aparece no Brasil quando a educação começa a ser reconhecida como questão nacional, nos anos de 1930, ainda disputando espaço com a tendência tradicional (SAVIANI, 2010, p.196). De acordo com Saviani (2010), alguns educadores do quadro nacional que influenciaram esse período no Brasil, e que trouxeram as ideias de Dewey, foram Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Francisco Campos e Gustavo Capanema. Um marco desse momento histórico é o *Manifesto dos Pioneiros* (1932), que expressa claramente os princípios dessa tendência. Este documento foi escrito por 26 educadores e se direciona ao povo e ao governo sugerindo a reconstrução educacional no Brasil. Nele, os autores tecem

críticas ao método tradicional de educação, recomendam a dissociação das reformas educacionais das econômicas e por fim, defendem a laicidade, a gratuidade e a escola única para todos. O documento traz o seguinte acerca das ideias dessa educação nova:

A escola vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela vivendo sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades[...]”. O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”. É certo que, deslocando-se, por esta forma, para a criança e para seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p.415, 416).

A análise desse trecho do Manifesto dos Pioneiros nos permite inferir que nessa tendência as práticas pedagógicas ocorrem por meio de experiências, ou seja, a escola deve se aproximar ao máximo da vida, valorizando os interesses dos estudantes. Essa tendência, por ancorar seu fundamento no idealismo, defende que o sujeito aprende a aprender, baseia-se num ensino ativo, o aluno deixa de ser receptor e passa a produzir seu próprio conhecimento, por meio de projetos, o estudo ocorre por zona de interesse, sendo o professor um mediador do processo, o qual intervém para dar forma ao raciocínio da criança (LIBÂNEO, 1994). Por isso, Luckesi (1994, p. 58) corrobora com os autores acrescentando que nessa concepção o conhecimento é resultado da ação que parte dos interesses e necessidades dos alunos. Martins e Duarte (2010) complementam afirmando que é a atividade dos alunos que define os rumos do processo educativo.

A avaliação nessa tendência é cumulativa e qualitativa, com ênfase nos aspectos afetivos e sociais (atitudes), valoriza a autoavaliação do estudante, pois ele é o centro do processo. De acordo com Nunes (2014) é herança desse estágio educacional as proposições que hoje estão postas nos documentos legais e normativos a respeito da avaliação educacional. Para o autor,

Incluem-se aí, entre outras coisas, as sugestões de que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (L.D.B.E.N., artigo 24, inciso V, alínea a). Menciona-se, também, sua forma mais radicalizada, representada pela proposta de “autoavaliação” (NUNES, 2014 p. 82).

Apesar de apontar essa contribuição, o autor apresenta argumentos que definem que esta escola foi endereçada à elite social, econômica e particularmente culta, baseada num “culto cientificista e ilustrado proselitismo pedagógico”, sem cumprir as promessas educativas visionárias (NUNES, 2014, p. 83).

Críticas e resistências da igreja católica e dos demais setores conservadores da sociedade brasileira ocorreram durante o período de vigência desta tendência. Para Saviani (2010, p. 258), a escola nova foi fortemente criticada pelos católicos conservadores que, na época, ainda detinham o poder da educação elitista e tradicional no país, exatamente pelas bandeiras levantadas pelo movimento: a defesa da laicidade, da gratuidade e da obrigatoriedade (isso porque, para a Igreja, a criança frequentar ou não a escola era escolha das famílias). As escolas vinculadas à igreja acabaram por se adaptar a essa nova situação procurando métodos renovados, sendo que prevaleceram as ideias pedagógicas de Montessori e Lubienska, que desenvolveu as ideias montessorianas no campo da pedagogia religiosa (SAVIANI, 2010, p. 300).

E em suas análises Saviani (2010), assim como Nunes (2014), apresentaressalvas a essa tendência. Para eles, apesar das novas perspectivas pedagógicas apresentadas pelo escolanovismo e do ideal de democratização do ensino, esta mantém os ideais liberais e a estrutura social sem questionamento. Além disso, mantém a diferença na educação dos filhos de operários e da elite, mantendo a reprodução da sociedade de classes e aumentando a elitização do ensino, principalmente porque as escolas públicas não tinham condições estruturais e financeiras para introduzir tais novidades pedagógicas, as quais já eram praticadas nas escolas particulares (SAVIANI, 2010). O autor defende que:

Quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. [...] E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em

privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos (SAVIANI, 2003 p. 48).

Outra crítica tecida pelo autor é de que “a escola nova tentou articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava como produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa” (SAVIANI, 2003, p. 45). E, por essa razão, a escola nova acabou por “dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa” (SAVIANI 2003, p. 46).

No contrabalanço às críticas à escola nova, Bernardes (2013) reforça contribuições relevantes trazidas para educação brasileira como a sinalização para a constituição de um sistema nacional de educação; a preocupação com a democratização do acesso; as bandeiras levantadas em prol da laicização, obrigatoriedade e gratuidade do ensino público, e por isso mesmo, o desenvolvimento de um movimento em defesa da escola pública.

No que se refere à proposta metodológica, a Educação Infantil carrega até os dias atuais fortes características da escola nova. Pode-se dizer que esta etapa foi, entre todas, aquela que mais absorveu a metodologia da escola nova. Isso é perceptível ao analisar documentos como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e a nova Base Comum Curricular que defendem o ensino centrado em experiências, embora o conceito de experiência tenha se alargado desde a década de 1930 até os dias atuais.

Mas, o movimento da escola nova acabou por se desdobrar em diferentes linhas, conforme Bernardes (2013, p. 53) esboçando ideias não hegemônicas. De acordo com Saviani (2010, p. 339), essa tendência apresentou três desdobramentos: pela esquerda, movimentos de educação popular, pedagogia da libertação; pelo centro, as pedagogias não diretivas expressas pela ideia de Karl Rogers, A. S. Neill da Escola Summerhill e alguns ensaios de experimentação baseados na pedagogia institucional, inspirados por Lobrot e Oury; e pela direita, articulada à pedagogia tecnicista.

Os desdobramentos pela esquerda referem-se aos movimentos que, segundo Luckesi (2011 p. 78), mesmo no seio da prática social liberal conservadora, já inspiram e anteveem outro modelo social, em que a igualdade entre as pessoas não esteja somente na formalidade da lei, mas também na concretude histórica. A partir de então, se foi constituindo uma nova pedagogia que tentou traduzir esse projeto histórico – uma pedagogia libertadora, que surge na década de 1960. Bernardes (2013) destaca que neste período ocorre um movimento exacerbado de civismo e patriotismo que se estende à educação, pois esta passa ser vista como instrumento de desenvolvimento. Saviani (2010, p. 316, 317) destaca que essa situação era uma questão política, pois os políticos necessitavam do apoio das massas e, diante disso, organizaram-se várias campanhas (entre 1940 a 1963) para promover a educação de jovens e adultos, visando às eleições. É nessa conjuntura que surge o maior nome desse movimento: o professor Paulo Freire (pedagogia libertária), sendo que suas ideias tiveram importante papel na pedagogia do movimento operário. Freire critica as pedagogias tradicional e tecnicista e, para isso, utiliza a expressão “educação bancária”, comparando a educação a um depósito feito em uma agência bancária, que transfere conhecimentos e desestimula a criticidade dos estudantes, o que satisfaz aos interesses dos opressores (FREIRE, 2005).

Esse movimento enquadra-se numa proposta contra-hegemônica, apesar de não ser o único, entende a prática social como ponto de partida e chegada, coloca professores e estudantes em posições distintas, mas ambos têm igual inserção. Isso permite que formem uma relação fecunda de compreensão no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (SAVIANI, 2008). Tem a vivência da situação como ponto de partida; sendo o segundo passo, a escolha de temas geradores; o terceiro, a problematização; o quarto, que levaria a conscientização; e o quinto, seria ação social e política (SAVIANI, 2008 p. 117, 118).

Pelo centro, cita-se Rogers, psicólogo norte-americano, que foi um influenciador da escola nova numa abordagem não-diretiva, que, de modo geral, defendia que a relação entre professor e aluno deveria ser de confiança e destituída de hierarquia. Para ele, as pessoas aprendem somente aquilo que querem e, por isso, o estudante precisava ser responsável pela sua própria aprendizagem, recebendo o apoio do professor quando necessário. Para o autor, somente a autoavaliação era admitida, sendo completamente excluídas a punição e a recompensa (Ferrari, 2008).

Paralelamente a este movimento, a tendência tecnicista ganhava forma e força, mas enfrentava oposição de muitos professores, os quais não aceitavam a educação oficial e buscavam articular críticas ao regime militar e à sua prática. De acordo com Saviani, as obras de Bourdieu e Passeron, Althusser, Baldelot e Establet, autores que empreenderam críticas ao caráter reprodutivista da educação, ou seja, da reprodução das relações sociais de produção na educação, também contribuíram para o questionamento desta tendência. Esse fato influenciou as novas críticas que começaram a surgir em relação ao modelo vigente no sistema, no qual havia uma mistura de tradicional e tecnicista.

À direita, se desenrola e se configura a tendência tecnicista, que desloca a preocupação em articular a escola como instrumento de participação política, de participação democrática, para o plano técnico-pedagógico. Esse deslocamento sofre influência do contexto nacional e internacional (SAVIANI, 2010).

Durante a vigência deste período da tendência tecnicista, no cenário econômico e social mundial estava presente a Guerra Fria, a corrida espacial envolvendo Estados Unidos e União Soviética (sendo que a vitória da União Soviética aflorou a discussão acerca da eficiência e qualidade do sistema autoritário, formação científica sólida e a importância dos conteúdos ensinados) o que, de certo modo, contribuiu para enfraquecer o movimento da escola nova (SAVIANI, 2010, p. 340).

No cenário brasileiro, temos, no decorrer da década de 1960, um golpe de estado realizado pelos militares, acompanhado de um regime ditatorial. Esses são alguns fatores de ordem relevante para a ascensão da tendência tecnicista. Além disso, Luckesi (2003) afirma que, durante o regime militar, ocorreu a implantação dos programas de desenvolvimento social e econômico “aliança para o progresso” e acordo “MEC-USAID”. Segundo Bernardes (2013), as relações econômicas foram estreitadas entre os Estados Unidos, por meio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, no Brasil (IPES). Por isso, esse contrato MEC/USAID foi celebrado, em 1965 baseado numa concepção de educação para o desenvolvimento do capital humano.

Esse cenário influenciou na perda de força de movimento da escola nova, posto que o governo repressor da ditadura tinha por objetivo formar para o mercado de trabalho. Segundo Nunes (2014), essa tendência envolve “medidas fragmentárias e pouco articuladas, que desembocou em receituário”.

A tendência tecnicista tem raiz no materialismo mecanicista. Para Saviani (2010), ela advoga neutralidade científica, baseada em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, além disso, parte do pressuposto de um ensino objetivo e operacional. Nessa tendência, o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, colocando o professor e o aluno em papel secundário (SAVIANI, 2008 p. 202). A educação é centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento (LUCKESI, 2010 p. 78).

O tecnicismo, como foi chamado, tem sustentação na teoria Behaviorista (criada por John Watson), tendo Skinner, Thorndike e Pavlov como um dos seus propagadores (SILVA, 2016). Além disso, Ralph Tyler influenciou o tecnicismo por conta da proposta de formulação dos objetivos de aprendizagem.

Essa tendência tem vínculos com o modelo de produção, as práticas tayloristas e de eficiência social, utilizando a ideia de gestão de empresas, dentro do espaço escolar. Pretende a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2003, p. 12). A influência que Tyler traz para essa concepção é da avaliação realizada por objetivos; em outras palavras, os objetivos ditam os conteúdos e o que será avaliado. Inclusive, por isso, Tyler reivindica para si autoria da expressão “avaliação da aprendizagem educacional” (BRANDALISE, 2007, p.56). Luckesi (2011), em relação à mudança de perspectiva da avaliação requerida por Tyler, defende que esta ocorreu somente no nome, sendo chamada de avaliação da aprendizagem; no entanto, a prática continuou sendo a mesma da tendência tradicional, com provas e exames, os quais ditam os resultados finais.

Tyler defendia que a avaliação tem a finalidade de verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados e o processo de avaliação, a identificação dos pontos fracos e fortes dos planos (TYLER, 1981, p. 98). Nas palavras de Tyler, “a avaliação se caracteriza como um processo pelo qual se determina o grau em que as mudanças de comportamento estão ocorrendo”. Desse modo, a aprendizagem é definida segundo uma ótica quantitativa e instrumentalista.

Assim, essa tendência desenvolveu na prática uma avaliação subordinada aos objetivos e, apesar de Tyler ter evidenciado em seu trabalho diferentes estratégias para a avaliação, esta continuou sendo usada normalmente somente nas provas e testes como único mecanismo de aferição de aprendizagem.

Nesta tendência, no que se refere à relação professor e estudante, ambos têm papéis pré-definidos e cabe a cada um cumprir sua função. O professor transmite os conteúdos, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados de aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações (LUCKESI, 2003, p. 62). Pode-se dizer que se parece muito com a avaliação na tendência tradicional, com a diferença que o professor e estudante são apenas executores daquilo que foi planejado por um especialista (SAVIANI, 2008), os conteúdos passam a ser organizados, respeitando uma “sequência lógica e psicológica”, a partir de princípios científicos, conforme uma racionalidade técnica (LUCKESI, 2010, p. 81). Além disso, privilegiava excessivamente a tecnologia educacional, vinculada à ideia de modernidade. Portanto, a escola deveria ser produtiva, racional e organizada para formar indivíduos que se enquadrassem de forma rápida ao mercado de trabalho (SAVIANI, 2008). Assim, a aprendizagem era baseada no aprender a fazer (SAVIANI, 2003, p. 12), sendo os objetivos formulados sob padrão técnico, o centro do ensino e professores e estudantes ficando em segundo plano.

Luckesi (2003) corrobora com essa ideia apresentada, pois segundo ele, a tendência pedagógica tecnicista atribui à escola a função de preparar o estudante para exercer papéis sociais, tendo por base suas aptidões e habilidades, e, para tanto, é necessário que assimile normas e valores sociais, ocorrendo modelagem do comportamento humano, com o uso de técnicas e metodologias específicas. O autor defende que o foco principal desta tendência pedagógica é produzir sujeitos capazes e eficientes para desempenho de funções no mercado de trabalho, incumbindo a escola de promover o modelo de produção capitalista. O ensino e a aprendizagem decorrem do comportamento operante, por meio da utilização de princípios e estratégias próprias da psicologia behaviorista (LUCKESI, 2003).

Em linhas gerais, Saviani (2003, p. 12) sintetiza esse período defendendo que a educação foi planejada de forma a minimizar as interferências subjetivas a fim de garantir a eficiência e por este motivo era indispensável operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo. O autor ainda expõe que, em consequência dessa formatação, houve proliferação de propostas pedagógicas na perspectiva sistêmica como o microensino e o tele-ensino.

As críticas a essa tendência também se apresentam no trabalho de Nunes (2014):

Sob a cobertura do ciclo ditatorial, este arranjo “técnico-escolar” interveio e influenciou, quase definitivamente, o enorme elenco das medidas legislativas e normatizadoras que invadiram e ocuparam o espaço educacional, transferindo e invertendo os problemas escolares, reduzindo-os aos seus aspectos econômicos e gerenciais e transmutando os temas e as questões pedagógicas em medidas de formulação de “planos”, confecção de “programas” e execução de projetos. É lógico que há alguns sinais de positividade nos propósitos de agregar a racionalidade e valorizar a modernização, mas nunca ao “custo” e ao “preço” de degradar os nexos e os sentidos especificamente pedagógicos do processo educativo (NUNES, 2014 p. 83-84).

A tendência tecnicista influenciou fortemente a educação brasileira, pois a escola ainda hoje funciona a partir de objetivos de ensino. Quanto à sobrevivência dessa tendência atualmente, Freitas (2017) esclarece que esta se articula à “privatização” que está presente em todos os níveis, seja através de recursos destinados a empresas privadas por serviços, materiais pedagógicos ou vagas, ou ainda, pelo modelo de gestão empregado. Ainda é possível enxergar as marcas deixadas nas disputas políticas operadas, a fim retirar a autonomia dos professores como o projeto de lei da “escola sem partido”, que vem ao encontro do papel atribuído ao professor nesta tendência, como um mero reprodutor e executor de tarefas.

Assim, o cenário contemplava um ensino tecnicista, baseado em objetivos, operando com os valores do mercado e ensino fragmentado aliado à inexistência de uma proposta que perceba o ser humano como um sujeito histórico – no qual o sujeito aprende pela interação com o social e pode modificar sua história. Nesse momento, Saviani (que já tinha um longo caminho de estudos e participação em movimentos por uma escola crítica) desenvolve uma teoria que considera a historicidade do homem e tem como pressuposto filosófico o materialismo histórico e dialético. Esta concepção nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não reconheciam e não explicitavam fundamentos históricos; faltava-lhes a consciência dos condicionantes históricos e sociais da educação (SAVIANI, 2007).

A análise iniciada por Saviani, a partir de 1979, busca compreender a questão educacional à luz de seus condicionantes sociais. Apresenta pressupostos da concepção dialética da história, o que possibilita compreender e analisar a educação atual como uma manifestação de um longo processo histórico. Na década de 1980, com formulação de Saviani (2003 e 2005), emerge a tendência pedagógica histórico-crítica.

Para Saviani (2005), a escola detém importante papel na sociedade, a democratização do saber, pois é por meio desta que os estudantes se apropriam do conhecimento e da cultura historicamente produzida, a fim utilizá-los de forma prática para transformar a sociedade, saindo de uma condição alienada. Desse modo, o autor atribui à escola o papel de transformação por meio do saber elaborado, entendendo que a educação interfere na sociedade e contribui para sua transformação. Esse processo torna a aprendizagem significativa. Assim, a educação se torna crítica e transformadora, define o papel da escola: socialização do saber. Por isso, essa tendência ampara-se no conceito de práxis, de articulação entre teoria e prática, entendendo a práxis como uma prática fundamentada. O que significa que, fundamentando-se em Vázquez (1986) Saviani conclui que a prática é “ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria” (SAVIANI, 2011, p. 120).

Nesta tendência, os conteúdos são instrumentos que fornecem bases para os estudantes se apropriarem da realidade social na qual estão inseridos. Nessa perspectiva o professor adquire o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno, dirigindo o processo de ensino e aprendizagem. Espera-se que o professor saiba estabelecer a relação entre o conhecimento historicamente acumulado - transformado em conteúdo de ensino –, e a vida do estudante. Na tendência histórico-crítica, o homem é entendido como um ser histórico, constituído por meio de suas relações com o mundo natural e social. O conhecimento é fruto da interação entre sujeito e objeto (SAVIANI, 2011).

Intrínseca ao papel do professor e do estudante na pedagogia histórico-crítica está a avaliação que tem por função oferecer um diagnóstico, ser contínua, cumulativa e permanente. Assim, a avaliação deve deflagrar um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos (MARSIGLIA; MAGALHÃES, 2013). Desse modo, é possível inferir que a avaliação adquire uma função diagnóstica, que implica em uma tomada de decisão, avaliando não somente os estudantes, mas também o trabalho do professor e da escola como um todo.

Novas influências vão surgindo no cenário nacional e mundial, quando se fortalece novamente a influência de Piaget, como base da construção do construtivismo, que surge em oposição ao behaviorismo (estímulo-resposta), muito difundido na tendência tecnicista. Nesta teoria prevalece uma lógica voltada para a

satisfação de interesses individuais, na qual o indivíduo terá de exercer sua capacidade de escolha, com o intuito de adquirir os meios que permitam ser competitivo no mercado de trabalho (SAVIANI, 2010).

Importante contextualizar o cenário político do Brasil neste período, quando estava vigente uma proposta de rigoroso equilíbrio fiscal, a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, para cortar gastos públicos; uma rígida política monetária, com o objetivo de estabilização; e a desregulação dos mercados tanto financeira como do trabalho (SAVIANI, 2010, p. 428).

Gregorio e Pereira (2012) esclarecem que o construtivismo não é um método, mas uma teoria de como o conhecimento ou o movimento do pensamento interpreta o mundo em que vivemos, segundo o qual a aprendizagem só tem sentido na medida em que responde às necessidades práticas do sujeito, secundarizando o valor da teoria. O lema pedagógico propagado pelo construtivismo é “aprender a aprender”, muito semelhante ao da escola nova. Com relação a esse lema e seu alcance na educação, Marsiglia (2012) expressa que:

As pedagogias do “aprender a aprender” têm se firmado hegemonicamente, sendo diferentes discursos (construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos, teoria do professor reflexivo etc.) variantes de uma mesma concepção. [...] As pedagogias do “aprender a aprender”, por negarem a função do trabalho educativo de transmissão de conhecimento, que caracteriza a especificidade da educação escolar, acabam por defender uma visão equivocada do que seja uma escola democrática. O carro-chefe das pedagogias do “aprender a aprender” vem sendo, nas últimas décadas, o construtivismo (MARSIGLIA, 2012, p. 244).

O construtivismo concebe a aprendizagem como um processo de construção de conhecimentos pelo estudante, com o apoio do professor. O centro do processo é o estudante e o professor tem a função de desafiar o estudante com situações (práticas ou teóricas), a fim de que este encontre soluções e, dessa maneira, construa o seu conhecimento (ARIAS; YERA, 1996, p. 11). O construtivismo defende que a aprendizagem se realiza através de prolongadas etapas de reflexão individual e de interação com o outro (GREGORIO; PEREIRA, 2012).

Sobre a tendência, há defesas de que ela seria democrática, porque respeita o ritmo da criança, seu nível de amadurecimento e desenvolvimento na aprendizagem. Quanto a isso, há discordâncias. Pertencente ao grupo dos educadores críticos da

teoria construtivista, Duarte aponta quatro aspectos que podem ser caracterizados como equívocos nessa teoria: (a) a aprendizagem sem transmissão intencional terá mais valor educativo; (b) o processo de aquisição ou construção do conhecimento tem mais valor do que o conhecimento em si; (c) a atividade será legitimamente educativa somente se esta for espontânea e governada pelas necessidades e interesses dos alunos; (d) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, dar capacidade de adaptação aos indivíduos. Para Duarte, “aprender a aprender” é aprender a adaptar-se. Justifica seu pensamento recorrendo a Piaget que viu a inteligência como um órgão especializado de adaptação do ser humano (DUARTE, 2001).

Desse modo, “aprender a aprender”, para Duarte (2001), exerce papel importante no estreitamento entre o discurso pedagógico contemporâneo e as necessidades do capitalismo, exatamente pelo aspecto da adaptação – que tem destaque no discurso político-econômico neoliberal, assim como nas teorias epistemológicas e pedagógicas de cunho construtivista (DUARTE, 2002, p. 82).

Duarte (2002), ainda enfatiza que o construtivismo, além de fundamentar-se em Piaget, incorpora outras formas de pensamento de forma distorcida, como é o caso da utilização de Vygotsky, um sociointeracionista, cuja matriz teórica se enquadra no materialismo dialético. No entendimento de Duarte, Vygotsky não é construtivista, mas foi enquadrado nessa teoria depois de suas ideias passarem por reformas. Na década de 1990, esse construtivismo distorcido orientou a reestruturação de muitas redes, difundiu-se largamente entre os professores, está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 1996).

No que se refere à LDB, não se pode perder de vista seu caráter de luta política e ideológica, que mobilizou e contrapôs distintas forças, representando não somente as diferentes concepções educativas, mas, sobretudo, os conflitos e contradições presentes na estrutura social brasileira. Assim: “A elaboração, entre os anos de 1986 e 1996, de uma nova LDB, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que no Brasil vivenciava-se um período pós-ditatorial, e a sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do País” (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 409). Neste contexto, as forças democráticas que se organizaram

em torno da concepção histórico-crítica foram impregnadas com as novas tendências, tal como expôs Duarte (2002).

Desse modo, a teoria construtivista expandiu seu alcance, muitas vezes, sem o seu entendimento real, e ser construtivista se tornou referência de progresso, de inovação, porém os aspectos apontados por Duarte permitem inferir que existem fragilidades que precisam ser observadas.

Analisando aspectos de cada uma das tendências pedagógicas, a partir das suas matrizes teóricas, é possível perceber como, historicamente, se constroem as teorias que orientam o processo de ensino e aprendizagem, assim como a avaliação. A ideologia dominante, em cada contexto social, influencia na forma como a escola ensina, como entende esse processo de aprendizagem e a serviço de quem está, e por fim, as práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas reforçam e reproduzem as desigualdades sociais ou, ao contrário, atuam para que estas sejam superadas. Portanto, os conceitos de avaliação que são empregados refletem uma visão de sociedade, de escola e de estudante. A avaliação é parte integrante do currículo e das práticas pedagógicas e reflete uma ideologia, muitas vezes escondida.

Assim, conhecer o contexto no qual se realiza a avaliação é extremamente importante para apreender o sentido que se dá ao realizar a este processo, seja quando realizado pelo professor na sala de aula ou por órgãos externos, no caso da avaliação de sistema. Neste sentido, Sordi (2001, p. 173) afirma que qualquer avaliação educacional, além de emitir um juízo de valor, reflete uma dada concepção de mundo e de educação. Isso pôde ser confirmado quando se examinou, historicamente, as tendências pedagógicas.

Portanto, a avaliação, inicialmente na tendência tradicional era baseada apenas em provas, tendo em consideração a quantidade de conhecimento que se decorou. Essa concepção – traduzida em provas e exames, como forma de aferir se o estudante alcançou ou não os objetivos propostos – deixou marcas presentes até os dias atuais, mesmo com pesquisas e estudos que criticam suas limitações e apontam para outras proposições (SILVA, 2006). Pode-se dizer que é uma herança ainda cultivada em nosso sistema escolar.

Embora esses procedimentos de avaliação estejam presentes nas escolas, é possível encontrar, simultaneamente, outras perspectivas e práticas diferentes, pois como visto se misturam e se entrelaçam com base em diferentes tendências pedagógicas. A partir de um processo de análise crítica, pesquisadores da área –

como Luckesi (1995), Bondioli (2004), Brandalise (2007), Hoffmann (2014), Sordi (2001, 2004) Dias Sobrinho (2003) Vansconcelos (2006) Belloni (2003), Freitas et.al (2014, 2017), entre outros – têm contribuído, apresentando novas abordagens e concepções para a avaliação. Para tanto, esses autores propõem uma concepção na qual a avaliação deixa de ser vista simplesmente como um momento isolado de verificação de resultados, como no tecnicismo e na pedagogia tradicional, e passa a se constituir como parte do processo de tomada de decisão, no sentido que esta produza mudanças (sem classificar o estudante) e, além disso, que considere as influências do contexto inter e intra-escolar na análise dos resultados. Nas últimas décadas, avaliar pode ser entendido como o ato de refletir acerca de determinada situação ou contexto, a fim de identificar potencialidades, fragilidades e tomar decisões sobre ações futuras. Nesse sentido, Hoffmann defende que:

[...] A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação (HOFFMANN, 2001, p. 10).

Belonni (2003, p. 15) corrobora com Hoffmann e define a avaliação como um “processo sistemático de análise de atividades, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”.

A avaliação refere-se não apenas aos resultados obtidos, mas a todo o processo. Não deve ter como foco uma classificação ou um resultado final, mas a identificação do porquê de determinado resultado. Por isso, é primordial que a avaliação seja considerada desde o planejamento, durante o ensino e a aprendizagem e na organização do trabalho pedagógico, posto que precisa ocorrer de modo a estar a serviço da ação.

Nessa mesma perspectiva, Bondioli (2004) define que a avaliação pode servir a muitos objetivos e, por isso, é preciso conhecer a razão pela qual está sendo realizada, ou seja:

Avaliar é uma prática que pode ser empreendida com uma pluralidade de objetivos e, mais uma vez, iniciar um processo de avaliação implica ter clareza de objetivos que deve ser alcançada pela cooperação de todos os atores sociais que nele podem estar envolvidos. Pode-se avaliar para realizar um ato de autoridade e reafirmar sua posição de poder; pode-se avaliar para demonstrar sua própria superioridade e excelência; pode-se avaliar para tomar decisões sensatas. Pode-se avaliar para refletir sobre o que foi

realizado com a finalidade de formular hipóteses de melhorias (BONDIOLI, 2004, p. 144)

Ao tratar da avaliação com o objetivo de transformar a realidade, alguns elementos precisam ser levantados: este processo parte de uma reflexão sobre a ação e o contexto no qual se insere e que leva a uma tomada de consciência que influencia ações que serão desenvolvidas futuramente. Portanto, avaliar se caracteriza também como um instrumento para obter um diagnóstico, implica uma ação de conhecimento sobre o contexto no qual se insere a ação e, por fim, em um julgamento para uma tomada de decisão. Importante afirmar que as tomadas de decisão sofrem influências das concepções individuais e dos grupos que estão envolvidos no processo. Nesse sentido, Luckesi defende que “o ato de avaliar [...] não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão [...]” (LUCKESI, 1995, p. 180).

Assumir que a avaliação educacional tem o diagnóstico como uma das suas funções, significa pesquisar, identificar, conhecer e analisar detalhadamente a situação. Para Luckesi (1995, p. 54), a avaliação precisa ser praticada com a intenção de atribuir qualidade aos resultados, visando uma tomada de decisão que se direcione para a aprendizagem. Também é fundamental esclarecer que depende da finalidade a que se destina e, conseqüentemente, envolve uma tomada de posição, ou seja, a “avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento sobre o objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo” (LUCKESI, 2014, p. 81,82). Avaliar, assim, é imprescindível para a educação, pois por meio dela é possível analisar a realidade, determinar objetivos e estabelecer caminhos e metas, tendo em vista a qualidade pretendida para a educação.

Por meio da contribuição de Luckesi (1978), é possível inferir que as avaliações estão impregnadas de sentidos e funções, que estão a serviço do objetivo determinado para realizá-las e dos critérios utilizados para analisar os resultados. Em relação à tomada de decisão, Luckesi (2010) alerta que esse componente da avaliação é o que mais poder coloca na mão do avaliador, ou seja, a tomada de decisão é uma forma de poder. Quanto à questão do poder, é importante destacar que Luckesi está defendendo a avaliação desenvolvida no interior da escola, a avaliação da aprendizagem, portanto, cabe destacar que nem sempre o poder da decisão está

nas mãos de quem avalia. Isso pode ser percebido nas avaliações externas e, em alguns casos até mesmo na avaliação institucional.

Nesse sentido, Hoffmann destaca que a prática avaliativa nas escolas se refere a um controle institucional, social, público. Controla-se via avaliação educacional, a qualidade e a quantidade de ação da sociedade, do poder público, do professor, dos alunos, dos pais (HOFFMANN, 2014, p. 68).

Assim, de acordo com Hoffmann (2014), pode-se afirmar que o controle é inerente a qualquer processo avaliativo para manter a direção da ação e atingir os objetivos pretendidos. Então, as avaliações do trabalho educativo, ainda que possuam níveis distintos, todas apresentam um caráter de controle, seja da aprendizagem em sala de aula, do processo desenvolvido pelo professor e pela escola ou das políticas públicas.

O controle pode ser visto por diferentes lentes, de acordo com a concepção adotada. Nesse processo de controle, os envolvidos mudam de lugar, de acordo com o foco da avaliação, como destaca Freitas et al. (2014, p. 7): “a avaliação está marcada por relações presentes no interior da escola, atingindo todos os atores, dependendo do lugar que ocupam no processo de avaliação, ora como avaliadores, ora como objeto a ser avaliado”.

Em vista disso, a partir da concepção – de avaliação, de educação, de escola, de ensino e de trabalho docente – presente na tomada de decisão, são definidos os objetivos da prática pedagógica e do ato de avaliar. É possível afirmar que as concepções esclarecem as intenções das práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas nas escolas. Freitas et al. (2017) defendem ainda que é preciso entender as especificidades de cada um dos níveis de avaliação e todas as inter-relações que precisam ser consideradas quando se avalia. Entender essas relações permite que as ações não sejam ingênuas ou superficiais e considerem os fatores internos e externos que interferem nos resultados obtidos:

[...] a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta precisam ser articulados com outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos (FREITAS, 2014, p. 9).

Assim, o conhecimento sobre a avaliação educacional não deve estar restrito ao espaço escolar, porque sofre influência das condições sociais, políticas, econômicas e culturais da comunidade onde se situa, bem como espelha as políticas de governos que buscam determinados resultados, dado que o Estado regula e controla a educação. Portanto, como destaca Freitas et. al. (2017), ter consciência de que as avaliações externas e institucionais estão intrinsicamente relacionadas àquelas que se realiza no interior da sala de aula é indispensável para discutir a prática pedagógica e as avaliações que têm se desenvolvido no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, Vasconcellos (2014) afirma que refletir sobre a avaliação é uma tarefa extremamente desafiadora, devido à complexidade envolvida (VASCONCELLOS, 2014, p. 17). Freitas et. al. complementam indicando que a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica e permeada por contradições, pois diz respeito ao futuro, abala a vida das pessoas, abre ou fecha portas, reprime ou promove. (FREITAS et. al., 2014, p. 7). Nunes (2014) destaca o “papel da avaliação como ferramenta de busca e promoção de meios mais adequados e melhores situações e contextos em que é acionada. Trata-se, ainda, de estimulação da consciência crítica e reflexiva dos sujeitos envolvidos nas suas tarefas” (NUNES, 2014, p. 87). Baseada na posição dos três autores é possível inferir que a avaliação é reveladora, pois a partir da análise de como é feita pode-se dizer a quais interesses atende e qual o modelo de sociedade que subjaz à concepção adotada.

De modo geral, todas as tendências pedagógicas exibem elementos em comum, a saber: o ato de avaliar incorpora o julgamento, a partir de um padrão pré-estabelecido que é importante como referência, todavia, precisa estar associado a dados qualitativos para que a avaliação seja efetiva. Os dados quantitativos demonstram um recorte da realidade e os qualitativos a explicam.

Portanto, elucidar os fundamentos que envolvem as avaliações institucionais e externas – que compõem, juntamente com a avaliação da aprendizagem, os níveis de avaliação educacional – é extremamente importante para conhecer a influência das ideologias subjacentes à escola em dado momento histórico, pois as posturas avaliativas adotadas se assentam no tipo de sociedade que se almeja.

1.2 AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA

Como já visto em Freitas et al (2014), existem distintos níveis de avaliação que contemplam, além da avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional (interna) e das redes e sistemas de ensino (externa). Nesses espaços encontram-se muitos atores sociais envolvidos com a educação e, por isso mesmo, são diferentes concepções, formações, interesses e valores que interferem nesse processo. Sordi e Ludke (2009) afirmam que a “avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando processos em que se ancoraram” (SORDI, LUDKE, 2009, p. 315).

Assim, é importante descortinar os fundamentos, finalidades e objetivos dos procedimentos avaliativos em seus distintos níveis – interno e externo – para compreender as implicações da avaliação em todo o processo educativo.

1.2.1 Fundamentos, Finalidades de Avaliação Interna

Na avaliação interna pode-se incluir a avaliação da aprendizagem e a institucional, que são realizadas no interior das instituições, com a participação de todos os atores sociais envolvidos no processo (institucional), a qual é parte integrante da construção e da execução do projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Tanto uma quanto a outra buscam verificar até que ponto foi cumprido o que está estabelecido no projeto da instituição, ou seja, a qualidade obtida no trabalho pedagógico e nos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Freitas et.al. (2009), os dois primeiros níveis de avaliação compreendem a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional. A primeira se dá na sala de aula – tem como foco a relação professor-aluno. E a segunda, envolve toda a comunidade escolar. Para os autores, a avaliação deve ser entendida não apenas como uma ação final do processo, mas, deve ser contínua e processual, considerando que, consciente ou inconscientemente, orienta as ações desenvolvidas na sala de aula e na escola como um todo, porque representa as concepções de todo o grupo.

Para tanto, cabe considerar os objetivos da escola para além daqueles relacionados às matérias, incluindo os relacionados à função social da escola. Essa

consideração é importante, pois a sala de aula está inserida num ambiente maior que é escola, a qual conta com um PPP que estabelece esses objetivos.

Além da concepção adotada pelos atores envolvidos no processo escolar, as avaliações da aprendizagem devem atender às exigências expressas na LDB (BRASIL, 1996) e legislação decorrente, assim como às orientações dos sistemas de ensino. Estas se expressam por meio de políticas que conformam as ações de avaliação – tanto da aprendizagem dos estudantes quanto a institucional. Portanto, estas influências precisam estar bem claras no interior da escola para fazer frente aos seus efeitos na autonomia escolar.

A avaliação institucional surge primeiramente nas universidades na década de 1980 e, posteriormente, nas escolas de educação básica, com praticamente uma década de diferença. A análise de sua introdução nas universidades pode ser vista pelas lentes de Dias Sobrinho, o qual defende a estreita relação desse nível de avaliação com o financiamento da educação. Ele defende que

O tema e o interesse da avaliação institucional adquirem muita força a partir do momento em que se tornou em todo mundo mais aguda a crise que tem levado os governos a investirem cada vez menos na área social, especialmente em educação. Reduzir os investimentos públicos na educação tem sido a orientação básica dos principais organismos internacionais de financiamento, sobretudo do Banco Mundial, que os governos nacionais tendem a praticar (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 97).

Falar de avaliação institucional inclui algumas resistências por parte do corpo docente, talvez pelas marcas e estigmas que a avaliação carrega no sistema educacional, posto que esteja relacionada ao trabalho coletivo de uma unidade, o que significa que as práticas docentes também devem ser avaliadas, tendo em vista possíveis consequências punitivas, premiativas e de obrigação de resultados (BRANDALISE, 2007), sem mencionar os rankings criados a partir das avaliações externas. Essas situações levam os docentes a sentir medo desse processo. Quanto a isso, Sordi (2009) pondera que o processo não deve avaliar pessoas, com vistas a exclusão, punição ou premiação. Mas, Brandalise (BRANDALISE, 2007, p.83) reforça que não é simples, nem fácil construir um processo de autoavaliação, pois nele encontram-se envolvidas tensões que se originam na pluralidade de sentidos, poderes, dilemas e perspectivas que envolvem o contexto escolar.

Para superar essa visão baseada em uma política de premiação ou punição é necessário entender que o trabalho desenvolvido no ambiente educacional é coletivo

e, portanto, necessita da construção também coletiva de um projeto político-pedagógico (PPP), o qual servirá de referência para as discussões. Portanto, “precisa explicitar os valores e compromissos estabelecidos pelos sujeitos do espaço escolar. Isso implica, segundo a autora, a escola tomar para si a capacidade de intervir nos processos educativos” (BRANDALISE, 2007, p. 85, 86). Nesse sentido, a avaliação institucional pode contribuir para o processo de avaliação do projeto escolar, ou seja, levantar e analisar dados e informações sobre as ações desenvolvidas e sobre o contexto escolar, e a partir desta análise, constituir um diagnóstico e estabelecer estratégias para melhorar o trabalho como um todo (aprendizagem, prática pedagógica, gestão democrática, etc.), na qual todos os atores envolvidos possam ser ouvidos.

Diante do exposto, podemos acrescentar que qualquer avaliação – tanto a institucional e da aprendizagem quanto a externa – envolve um determinado padrão, o que significa que são definidos parâmetros e indicadores da qualidade almejada. Assim sendo, quando nos referimos à avaliação de qualidade, deve-se levar em conta que Oliveira e Araújo (2005) lembram que este termo é polissêmico, portanto, carregado de subjetividade e múltiplas interpretações. Além disso, o conceito sofre influências e alterações no seu significado por questões políticas, econômicas, culturais e sociais, que se vinculam a diferentes concepções. Portanto, o conceito de qualidade empregado na avaliação é a primeira questão a ser discutida, pois o conceito depende da concepção adotada.

Desse modo, primeiramente, é importante diferenciar o conceito de avaliação institucional que é interna, do conceito de avaliação externa. Freitas et. al. (2017) defendem que a avaliação institucional precisa estar totalmente atrelada ao PPP para que tenha significado. Por isso, os autores definem o processo de avaliação institucional como interno a escola.

...um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle... (FREITAS et. al., 2017, p. 379).

Quando Freitas et. al. (2017) enfatizam que a avaliação institucional é interna à escola nos remetem a entender que os critérios a serem avaliados precisam ser definidos pela própria escola, com base na construção coletiva do PPP e da

negociação da qualidade entre todos os atores envolvidos no processo. Assim, a avaliação institucional, além de ser interna à escola, permite lançar olhares diferentes para os processos ali desenvolvidos, considerar todos os fatores internos e externos que influenciam e apontar se está ocorrendo e em que medida a efetivação de seu projeto.

Então, considerando os níveis de avaliação delineados por Freitas (2017), a avaliação institucional se situa entre as avaliações externas promovidas pelos governos e a avaliação da aprendizagem, que é de responsabilidade dos docentes. Assim, a avaliação deve abranger o olhar dos diferentes sujeitos, a partir dos diferentes pontos de vista, no sentido de verificar em que medida o PPP está sendo efetivado ou não.

Nesse sentido, a avaliação institucional contribui para que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional participem e assumam posição crítica, não sendo esse papel restrito ao professor, visto que para a efetivação do projeto político pedagógico é necessário contar com essa participação, contribuindo para desenvolvimento institucional da escola.

Reinhold (2004) confirma o posicionamento de Freitas na defesa de que a avaliação institucional necessita respeitar a identidade da instituição, estar de acordo com seus valores, condições, necessidade, aspirações e em consonância com PPP (REINHOLD, 2004, p. 36). A autora defende a função proativa e formativa da avaliação institucional, enfatizando que está a serviço de mudanças sociais e pedagógicas não sendo somente um diagnóstico ou relatório da realidade. Brandalise (2007), a esse respeito, declara que o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola é indissociável dos processos avaliativos, razão fundamental para que exista um plano de avaliação interna inserido nesta. Fernandes expressa ainda a necessidade de articular a avaliação institucional no PPP.

O projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola. Sem um projeto pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre à referência de todo o trabalho e suas concepções básicas (FERNANDES, 2002, p. 58).

Na perspectiva da avaliação institucional como promotora de diagnóstico, mudanças e sentido, Freitas et.al. (2017) lembram que a avaliação institucional

fornece dados significativos sobre o contexto, a partir dos quais se podem levantar estratégias para superar as dificuldades encontradas, cultivar a manutenção das potencialidades (FREITAS et. al., 2017). Dias Sobrinho afirma que:

Entendo a integração como categoria central da avaliação institucional, tanto no sentido da busca de compreensão do conjunto, quanto como ação intencional para construir os nexos e as relações entre estruturas e dimensões do objeto. Entendo, portanto, a avaliação institucional não somente como uma dinâmica de conhecimentos de determinados aspectos selecionados, mas também e, sobretudo, como um esforço coletivo de compreensão do todo, através da articulação das diversas dimensões da instituição e de construção de integração onde esta não exista, ou seja, débil. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 95).

Tanto Freitas (2014) quanto Dias Sobrinho (2000) destacam a importância da participação do coletivo escolar na avaliação. O envolvimento do coletivo nesse processo nos permite entender que essa avaliação não é simplesmente técnica, posto que haja um envolvimento político e, portanto, não é neutra e faz parte da gestão democrática.

Expressa na legislação infraconstitucional, na LDB (BRASIL, 1996) a gestão democrática (art. 3º, item VIII e art. 14) é proposta para o ensino público, afirmando a autonomia das escolas (art. 15) e a importância da elaboração do PPP, com participação e articulação com as famílias e a comunidade, com o propósito de promover processos de integração com a sociedade (art.13).

Portanto, quando se discute gestão democrática na escola, esse tema vai além de gerenciar a escola, envolve a discussão sobre a qualidade desejada (ANTUNES, 2002, p. 134). Em relação à participação efetiva dos cidadãos, Freire destaca que democracia envolve participação popular.

Para garantir a democracia exige-se a participação popular, a presença e intervenção ativa de todos. Não vale estar presente e somente ouvir e/ou consentir, é preciso aprender a questionar e a interferir. Exercendo verdadeiramente a cidadania, a população – pais, mães, alunos, professores, gestores e pessoal administrativo –, devem ser capazes de superar a tutela do poder estatal e de aprender a reivindicar, planejar, decidir, cobrar e acompanhar ações concretas em benefício da comunidade escolar. No processo de discussão coletiva acontece o repensar sobre a prática, os professores se descobrem como sujeitos de uma prática intencionada, com a oportunidade de combinar o seu fazer pedagógico com a reflexão. E pensar sobre a prática implica buscar alternativas para mudanças, tomar decisões para a inovação da prática educacional (FREIRE, 2003, p. 92).

Desse modo, a avaliação institucional é um dos canais para o exercício da democracia. É por meio da participação que se rompe com a inércia e que se torna

possível crescer nesse processo. Porém, é importante entender que a participação não se resume em um momento apenas, mas precisa ser contínua e dinâmica, na busca por consolidar as decisões tomadas conjuntamente.

Camargo e Solly (2000, p. 66) a definem como uma excelente ferramenta para um planejamento estratégico, pois seu processo de compreensão e busca está voltado para o aperfeiçoamento das instituições de ensino. Nesse sentido, Gatti (1999, p. 154) afirma que a avaliação institucional não deve ser um processo morto que produz dados que são engavetados ou para servir apenas de crítica. Ao contrário, é um processo vivo e ativo que se assenta nas finalidades das instituições de ensino.

De acordo com os autores citados, a avaliação institucional deve se colocar a serviço das instituições que a realizam e, para tanto, Dias Sobrinho reforça que, para existir efeitos qualitativos conscientes, é importante uma ampla participação. Essa participação ganhará maior adesão conforme for se tornando mais perceptível por parte dos envolvidos (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 95). Dias Sobrinho defende ainda que há necessidade de promover uma sensibilização da comunidade interna para que o conceito de avaliação perca sua conotação ameaçadora e passe a fazer parte do cotidiano da instituição. Esse é um processo que não se dá de modo tão simples, pois envolve mudança de atitude dos atores envolvidos, avaliadores e avaliados, ao mesmo tempo. Se essa mudança de atitude for alcançada, a avaliação institucional pode contribuir para um processo de reflexão coletivo e melhoria dos serviços ofertados. Brandalise (2015) complementa esse sentido, defendendo o seguinte posicionamento:

A partir do novo panorama educacional brasileiro, considera-se que as contribuições da avaliação institucional para as reflexões sobre os currículos das escolas podem se dar à medida que as instituições tiverem *clareza* em relação ao *por que querem avaliar, para que serve a avaliação, quais os objetivos a serem alcançados, quais os valores a serem disseminados*. Acredita-se que um processo de avaliação institucional construído, implementado e avaliado a partir de tais questionamentos pode influenciar positivamente o processo educacional [...]. Tal crença se fundamenta no pressuposto de que a avaliação institucional é instrumento de autonomia, de autoconhecimento, um processo de reflexão que visa à responsabilização da escola pela sua gestão pedagógica, administrativa e comunitária. É nesse processo que ela reflete sobre si própria, que ela passa a se conhecer e a exercer a sua autonomia, decidindo sobre o seu próprio destino e impedindo que a rotina, as pressões internas e externas e as políticas governamentais determinem suas prioridades e o seu cotidiano (BRANDALISE, 2015, p. 5, 6 - grifos meus).

Brandalise (2015) destaca ainda alguns pontos importantes que são necessários para garantir a participação da comunidade e diminuir a resistência por parte dos professores à essa avaliação: a clareza dos objetivos, do porquê e para que serve essa avaliação. A observância desses pontos citados permite mais que participação, permite desenvolver a autonomia das escolas, a reflexão sobre sua prática. Nesse sentido, pode-se dizer que a avaliação institucional pode ser emancipatória, e, se assim o for, Oliveira e Araújo (2005) afirmam que o desenvolvimento de uma autoavaliação permite avançar e aperfeiçoar o projeto de escola que se almeja.

Assim, a avaliação institucional que se caracteriza em uma gestão democrática (com a participação de todos), está articulada com a (re) construção e concretização do PPP da escola, buscando a qualidade do ensino e melhoria da instituição escolar e da educação como um todo.

Nesse sentido, Freitas et.al. (2017) e Bondioli (2004) defendem que um processo democrático de avaliação busca definir a qualidade do ensino num contexto no qual decisões são tomadas coletivamente, ou seja, a qualidade avaliada é sempre uma qualidade negociada.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequado a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que tem interesse em relação à rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo mais consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p.14).

Para Bondioli, essa troca, na qual todos os atores expressam seu ponto de vista, exige que a qualidade discutida seja negociada porque cada indivíduo entende as coisas a partir de seu ponto de vista, ou seja, do lugar onde se situa dentro do processo educativo. Desse modo, a autora defende que não há qualidade sem participação, pois esta é construída e, para tanto, depende da construção de indicadores que direcionem a atividade avaliativa da instituição. Esses indicadores têm objetivo de indicar o que é uma boa escola ou uma boa creche (caso da Itália, defendido por Bondioli, (2004)). Para a autora, os indicadores não são padrões, mas são significados compartilhados, são sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados (BONDIOLI, 2004, p. 18, 19).

De acordo com a autora, a avaliação institucional, nessa perspectiva, engloba vários significados, permite a liberdade de escolha de sua forma de expressão educativa. No entanto, as escolhas precisam ser socializadas, ou seja, a liberdade vem acompanhada do dever de tornar público, abrindo para discussão sobre o próprio programa e defesa dos seus propósitos. Por fim, e não menos importante, destaca-se o caráter ético da ação, que imprime responsabilidade e compromisso na efetivação do projeto pedagógico da escola, configurando uma promessa, tendo em vista que o projeto foi publicizado (BONDIOLI, 2004, p. 25).

Entretanto, Freitas et al. (2017) alertam que não deve haver negociação nesse pacto de qualidade, no que se refere ao direito das crianças ao aprendizado. O autor ainda ressalta que a avaliação institucional carrega a potência de nos fazer lembrar o compromisso individual de todos – professores, pais, gestores, estudantes, funcionários – com o projeto coletivo. É enfático na defesa de que a avaliação institucional, pautada no PPP, deve refletir o compromisso do coletivo com os estudantes e com a comunidade. Para finalizar, Brandalise (2007) resume as condições para que a avaliação institucional contribua para mudanças significativas no processo: a avaliação institucional não pode ser imposta e nem reduzida a falsas aparências.

Entretanto, a avaliação externa exerce influência significativa sobre a instituição e sobre a ação docente. Por esta razão, é fundamental analisar os fundamentos, as finalidades da avaliação externa e as relações que se estabelecem entre ambas.

1.2.2 Fundamentos e Finalidades da Avaliação Externa

Como visto anteriormente, a fim de garantir o direito à educação, os processos de avaliação envolvem controle (que pode ser unilateral, imposto autoritariamente, ou democrático, como acompanhamento). A avaliação externa, neste sentido, apresenta algumas características bem particulares. É apresentada na mídia como o meio de avaliar a qualidade da educação, marcada por ampla publicação dos resultados obtidos por meio de testes padronizados que medem o desempenho dos estudantes e, portanto, de instituições segundo esta lógica.

A avaliação externa, de sistemas, denominada também como de larga escala, é realizada sob a responsabilidade dos governos – federal, estadual ou municipal – e organizações internacionais, ou seja, por instituições externas à escola. Assim sendo,

Deve-se destacar que essas avaliações externas têm como características, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação, na qual são especificados os objetos de avaliação, e o emprego de provas padronizadas, como condição para que sejam possíveis, quando cabíveis, comparações baseadas em resultados mais objetivos. Ademais, pelo fato de abarcarem grandes contingentes de alunos e escolas essas avaliações, também, se caracterizam por serem avaliações em larga escala (ALAVARSE, 2015, p. 3).

O objetivo da avaliação externa da Educação Básica no Brasil, de acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino, por meio de testes padronizados e questionários (INEP, 2007). Nesse sentido, pode-se entender que essa avaliação, baseada em resultados de testes, é apenas quantitativa, Saul alerta que:

O modelo de avaliação quantitativa considera a educação como um processo tecnicista. Assume a nítida diferença entre fatos e valores, a determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção tecnológica. A avaliação quantitativa tem, como preocupação única, a compreensão do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados (SAUL, 2000, p. 44).

Freitas et. al. concordam com a necessidade de avaliação por parte do governo – não se opõem a ela - tendo em vista a sua responsabilidade com a educação, porém tecem duras críticas. Essas críticas se referem a forma como estas avaliações vem sendo conduzidas. Para os autores, essa avaliação deveria ser regulada democraticamente pelos conselhos municipais, estruturando uma rede de avaliação básica em cada sistema de ensino. Os autores ainda defendem que, da forma como são realizadas as avaliações apenas se medem resultados por meio de dados quantitativos. Para eles, medir é diferente de avaliar (FREITAS et. al., 2017). Medir utiliza de forma específica a quantidade, ou seja, um sistema convencional de unidades, mas sempre se refere ao aspecto quantitativo (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

O debate em torno da diferença entre medir e avaliar pode ser compreendido utilizando as discussões apontadas por Haydt (2002, p. 9) que esclarece “medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa tendo por base um sistema de unidades convencionais”. Portanto, é a utilização de um valor de acordo com um padrão preestabelecido. De qualquer forma, o resultado da medida é sempre expresso em unidades convencionais e, portanto, apresenta limites na sua utilização, pois nem todos os resultados podem ser medidos, conforme a autora. Para ela,

[...] a avaliação é um processo interpretativo (pois consiste num julgamento tendo como base padrões ou critérios). Do ponto de vista educacional, quando se fala apenas testar ou medir, a ênfase recai na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas. Quando usamos o termo avaliar, porém, estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem, mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto às habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social (HAYDT, 2002, p. 10).

Nesse sentido, Freitas (2014) admite que as avaliações de larga escala podem ser úteis, pois, fornecem números que são indicativos de que alguma coisa está bem ou não e, dependendo da forma como são conduzidas e dos fins a que se propõem, podem reorientar políticas públicas. Para ele,

A avaliação de larga escala, do tipo Saeb é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo com a finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com metodologias adequadas podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede (FREITAS, 2014, p. 530).

Mas, por outro lado, é preocupante a produção de *ranking* dos resultados obtidos por meio de uma classificação das médias – como é o caso da Prova Brasil e do PISA, por exemplo –, com divulgação ampla para a população, muitas vezes responsabilizando somente a escola pelos resultados obtidos sem levar em conta o contexto em que ela está inserida (condição econômica, distribuição de renda, capital cultural dos estudantes, infraestrutura, etc.). Por meio dos *rankings*, a lógica empregada para a avaliação não se limita a aferir uma qualidade, mas favorece a lógica da meritocracia e responsabiliza os atores envolvidos no processo, que estão dentro do espaço escolar. Em algumas redes, inclusive, há pagamento de bônus aos professores e às escolas que obtêm bons resultados, ferindo o princípio da equidade, como é caso de São Paulo, e propriamente neste ano, no município de Curitiba, em que nas escolas com maiores índices, os diretores receberam a promessa de uma viagem à Finlândia, como premiação, além da realização de cerimônia de certificação.

É a isso que Freitas (2011) se refere ao criticar a avaliação externa, “os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou

a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela” (FREITAS, 2011, p. 17). Nessa lógica meritocrática, não se leva em conta o objetivo de qualquer avaliação: conseguir com que todos obtenham bons resultados.

Dias Sobrinho(2002) alerta que as avaliações promovidas por instâncias de governo seguem uma lógica mercadológica, tendo como propósito a regulação e o controle. As informações sobre os serviços educacionais são repassadas diretamente aos consumidores, para produzir determinados efeitos e não têm valor educativo.

A divulgação pública dos resultados em moldes escalonados e comparativos é fundamental para incrementar os efeitos sociais da avaliação. De modo particular, a informação aberta ao público e devidamente trabalhada pela mídia permitiria o exercício esclarecido de escolha, tão importante para o mercado. Os rankings cumprem essa exigência de orientação para o mercado, de informações aos clientes, porém, não tem valor educativo. São elaboradas para informações dos consumidores reais ou potenciais e não para produzirem efeitos de transformação de caráter educativo. Organizam as imagens sociais e disso decorrem muitos efeitos, ligados às regras do mercado, ou do quase mercado e não aos princípios e valores da educação pública (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 153, 154).

Apesar dessa lógica, Freitas et. al. (2017) declaram que a avaliação de sistema é uma ferramenta importante para o monitoramento de políticas públicas, porém defendem que os resultados devem ser enviados à escola, para que possam ser discutidos, junto com as avaliações institucionais, por todos os atores sociais envolvidos no processo. É esse processo de apropriação e análise dos dados que poderia dar legitimidade política aos resultados alcançados e promover uma reflexão sobre os mesmos. Para os autores, é importante aliar as análises entre todos os níveis de avaliação como uma forma de contrarregulação, para fazer frente à lógica do mercado, de tal forma que, no interior das escolas, a comunidade possa ser mobilizada para a consecução do seu projeto, além de pressionar o poder público a investir nas condições adequadas de funcionamento da escola.

De modo geral, é importante destacar que as avaliações externas, de larga escala, devem ter como objetivo acompanhar todo o processo educativo e as ações desenvolvidas para tomar decisões de prosseguimento e não se transformar na finalidade da educação, ignorando totalmente o projeto da escola. Não se ensina para avaliar, ao contrário, a avaliação indica o que foi apreendido de tudo o que se propôs ensinar. Assim, a lógica adotada a partir desse sistema inverte o processo, no qual a avaliação define o que deve ser ensinado. Por isso, são importantes as discussões sobre o assunto no interior da escola, a fim de garantir que a avaliação não seja

reduzida a medida, que se expressa somente por um índice. Para cumprir sua função, a avaliação institucional deve permitir o controle das ações e a negociação da qualidade desejada por meio de um consenso. Para tanto, Toruncha (2004) esclarece que:

Actualmente no se debe identificar la calidad sólo con la cantidad, es necesario valorar los procesos que se dan en el acto educativo, en este caso no sólo de lo instructivo, en términos de rendimiento, sino también el desarrollo de habilidades, de capacidades, las motivaciones, los sentimientos que generan el proceso de enseñanza, aprendizaje, los valores que se forman, para lo cual consideramos que se debe preparar a los docentes para diagnosticar su propia realidad educativa... (TORUNCHA, 2004, p.159)¹.

Desse modo, fica claro que a qualidade não se revela apenas por quantidade, envolve aspectos que só podem ser analisados quando observado o contexto que envolve cada comunidade escolar. Portanto, Freitas et al defendem a necessidade de análise conjunta de todas as avaliações e que será a avaliação institucional que imprimirá legitimidade ao processo avaliativo.

Oliveira e Araújo (2005) afirmam a respeito da avaliação externa que o padrão de qualidade da educação apresenta, historicamente, três formas distintas:

Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 6).

A última forma, que se instituiu no Brasil, corresponde ao modelo adotado a partir das Reformas Educacionais dos anos 1990, que ocorreram na América Latina e que continuam balizando a avaliação externa mundialmente. Assim, para compreender esse processo, é necessário um aprofundamento sobre o tema.

1.3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E REFORMAS EDUCACIONAIS DE 1990

Historicamente, os anos 1990 trouxeram mudanças significativas para a educação – especialmente para a avaliação – que afetaram todo o sistema escolar.

¹ Atualmente não se deve relacionar a qualidade somente com a quantidade, é necessário valorizar os processos que se dão no ato educativo, e neste não somente instrutivo, em termos de rendimento, mas também ao desenvolvimento de habilidades, capacidades, motivações, os sentimentos que geram o processo de ensino-aprendizagem, os valores que se formam, para o qual consideramos que se preparar os docentes para diagnosticar sua própria realidade educativa (Tradução da autora).

Nesse contexto, o conceito de qualidade da educação que orientou esse processo adquiriu nova versão, que retomou a concepção tecnicista, estabelecendo forte relação entre a avaliação, responsabilização e meritocracia. É no cenário das reformas de Estado implantadas nessa época que as avaliações externas assumem um novo papel, com a finalidade de responder a necessidades do sistema econômico e político, a partir de orientações advindas de organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial, OCDE), por meio de acordos e financiamentos que obrigaram os países a seguir suas “recomendações” (TROJAN, 2011).

No conjunto das reformas de Estado foram promovidas reformas na educação. É nesse contexto que as avaliações externas ganharam importância enquanto mecanismo de controle. Como elucida Trojan:

Procedimentos de medição e avaliação da qualidade da educação foram criados em todos os países como instrumentos essenciais das reformas de estado dos anos 1990, realizadas a partir do processo de globalização, com a finalidade de adequar o aparelho estatal às mudanças ocorridas nos sistemas produtivos (TROJAN, 2011, p. 61).

Para elucidar essas transformações é importante trazer alguns elementos desse contexto histórico, caracterizado por uma crise econômica e um processo de reestruturação do sistema produtivo.

Um dos pontos de partida das reformas foi o Consenso de Washington, motivado pela crise na América Latina, que beirava a estagnação econômica, num processo inflacionário, com dívida externa altíssima, afetando interesses dos Estados Unidos (importação e pagamento da dívida externa). Para analisar a situação, o *Institute for International Economics* promoveu uma conferência, que reuniu economistas de oito países latino-americanos – Argentina, Brasil, Chile, México, Venezuela, Peru e Bolívia – com a finalidade de formular um diagnóstico e sugerir medidas de ajustamento para superação da crise (BANDEIRA, 2002, p. 135).

Quem elaborou os termos do Consenso foi John Williamson, que contava com dez propostas de reforma econômica para a estabilização monetária e o pleno restabelecimento das leis de mercado. Eram elas: disciplina fiscal, mudanças das prioridades no gasto público, reforma tributária, taxas de juros positiva, taxas de câmbio de acordo com as leis do mercado, liberalização do comércio, fim das restrições aos investimentos estrangeiros, privatização das empresas estatais,

desregulamentação das atividades econômicas e garantia dos direitos de propriedade (BANDEIRA, 2002, p. 135).

As propostas de John Williamson podem ser resumidas em três planos: na *macroeconomia*, rigoroso esforço fiscal por meio de reformas administrativas, previdenciárias e fiscais, além de corte nos gastos públicos; na *microeconomia*, desoneração fiscal do capital, flexibilizando o mercado de trabalho, reduzindo a carga social com trabalhadores e minorando salários de modo a permitir que esse “novo capital”, livre e desonerado, aumentasse a competitividade internacional; e na *esfera estatal*, modificasse o modelo de Estado (ALMEIDA, 2010, p. 25).

As medidas propostas pelo Consenso se tornavam obrigatórias, pois os países que não aceitassem e não promovessem as orientações definidas estavam sujeitos a não conseguir financiamentos, créditos e ainda a terem dificuldade de negociação de suas dívidas externas (BANDEIRA, 2002, p. 135). Assim, o financiamento de políticas públicas estava amarrado a certas condições.

Sobre as reformas educacionais decorrentes desse processo, Casassus (2001) apresenta cinco marcos: (1) *Conferência Mundial de Educação para Todos*; (2) Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (Promedlac); (3) 24ª Reunião da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL); (4) Promedlac V; e (5) Seminário Internacional realizado pela UNESCO em 1993.

Nesse sentido, Casassus (2001) destaca como primeiro marco a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em 1990, Jomtien, na Tailândia, que foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de:

[...] gerar um contexto político favorável para a educação e orientar políticas educacionais para fortalecer a educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizado (CASASSUS, 2001, p. 11).

Pereira (2011) acrescenta que da Conferência resultaram acordos firmados entre os países participantes, que colocaram a educação na agenda das discussões, sob a orientação de organismos internacionais. Segundo a autora, a avaliação da qualidade da educação e a criação de sistemas nacionais de avaliação para este fim, foram medidas adotadas para o atendimento a essas orientações (PEREIRA, 2011).

No Brasil, a *Conferência Mundial de Educação para Todos* serviu como referência para elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e para o Plano Nacional de Educação (VALENTE, 2001). Analisando o documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, publicado pela UNESCO (1990), é possível perceber que as políticas dos anos 1990 foram desenvolvidas a fim de garantir acesso à educação para todos, seguindo à risca as orientações de organismos internacionais. No entanto, com o encolhimento do papel do Estado no financiamento das políticas sociais soa contraditório. De acordo com Pinto (2002, p. 110), a partir desse momento, as políticas do Banco Mundial (BM) voltam-se, ostensivamente, para a

[...] priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e a defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade (PINTO, 2002, p. 110).

A repercussão da Conferência garantiu que as políticas educacionais fossem sendo conduzidas, “tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias pelas orientações dos organismos internacionais financiadores principalmente pelo Banco Mundial” (KRAWCZYK, 2000, p. 2, 3).

Abreu e Silva (2008) corroboram essa posição assumida pelo BM, que incorporou em sua agenda as decisões dessa conferência. Assim, produziu e publicou o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, no ano de 1995. Segundo as autoras, esse documento traça um conjunto de estratégias condicionadas a mudanças na economia, resultado da globalização e reestruturação produtiva. Uma das estratégias, orientadas pelo documento, é a implementação de sistemas de avaliação que, no Brasil, estiveram atrelados ao processo de reforma curricular (ABREU; SILVA, 2008).

O segundo marco destacado por Casassus (2001) é o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (Promedlac) que foi analisado em reuniões de Ministros da Educação. Em 1991, ocorreu a quarta reunião, em Quito, com a realização de uma avaliação sobre as mais importantes metas alcançadas para a expansão educativa, além da consagração da *Declaração Mundial de Educação Para Todos*. A proposta desse encontro confirmou a posição que a educação vinha assumindo nas reformas que estavam sendo implementadas, pautando-se num modelo de educação que deveria assegurar a reestruturação produtiva com equidade.

Também foi anunciada uma nova estratégia de gestão educacional, a qual encontraria um desafio triplo: melhorar a eficiência dos sistemas educacionais, melhorar a equidade na distribuição de serviços educativos de qualidade e otimizar a utilização dos recursos. Em outras palavras, fazer o máximo com o mínimo de investimento. Nesta reunião, também foi enfatizada a necessidade impulsionar a descentralização administrativa e de desenhar mecanismos de avaliação de resultados (DECLARAÇÃO DE QUITO, 1991).

Casassus (2001, p. 11) aponta que essa reunião foi considerada pelo Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO) como o marco mais importante no âmbito da política de educação na década de 1990. Em declaração, tal Conselho atribuía à transformação da gestão tradicional a responsabilidade de atender o crescimento da demanda, pois as estratégias tradicionais já não respondiam aos desafios da transformação das relações produtivas, de equidade social e de democratização da política, e apresentou algumas características que deveriam se constituir como facilitadores: abertura do sistema, terminando com sua autorreferência para responder às demandas da sociedade; o estabelecimento de novas alianças, abertura do sistema de participação e tomada de decisões a novos atores e novos aliados; um vasto processo de descentralização, pondo fim ao centralismo histórico; a passagem da ênfase na quantidade para a ênfase na qualidade (CASASSUS, 2001, p. 11).

O terceiro marco trazido por Casassus (2001) foi a 24ª Reunião da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a qual reuniu ministros da Economia e Finanças. Nessa reunião, ficou definida a necessidade de investir na educação para alavancar a economia e, para isso, era necessário melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Conforme Abreu e Silva (2008), a CEPAL, além afirmar a necessidade de adequação da educação escolar ao processo de reestruturação produtiva, propunha que se investisse em educação, tendo em vista reformar os sistemas de ensino. As autoras apresentam um trecho do documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, de 1990, no qual se pode encontrar a orientação de que essa reforma ocorresse no sentido de adequar os sistemas para ofertar conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelos sistemas produtivos. As autoras apresentam também outro documento produzido em parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO),

com a CEPAL e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), produzido em 1992, com estratégias a serem seguidas pelos países da América Latina e Caribe a fim de conseguir o crescimento econômico com equidade. (ABREU; SILVA, 2008).

Conforme o documento, o sucesso desse fim se daria a partir da vinculação entre educação e conhecimento e, cidadania e competitividade, por meio da inclusão de critérios que fossem orientados pela equidade e eficiência e por diretrizes de integração nacional e descentralização. Para as autoras, “é clara nas determinações da CEPAL e do Banco Mundial a orientação de que a reforma educacional e curricular deveria ocorrer, precipuamente, com o fim de adaptar a formação escolar às supostas demandas do setor produtivo”. Isso contribuiu para um movimento no qual a extensão das mudanças econômicas extrapolou o campo da produção, configurando-se como uma reestruturação geral da sociedade (ABREU; SILVA, 2008, p. 525).

O quarto marco, apontado por Casassus (2001) nesse processo de reforma, se dá por meio do Promedlac V, realizado em Santiago no Chile, em 1993, com o propósito de modernizar a gestão educacional, oferecer mais qualidade à educação e investir na formação de jovens e adultos. Casassus, com relação a esse marco, destaca que:

[...] para tanto, chegou-se à conclusão que no nível macro os instrumentos eram a criação de sistemas nacionais de avaliação e o desenvolvimento de programas de discriminação positiva. No nível micro, a atenção voltou-se para a escola e seus processos (CASASSUS, 2001, p. 12).

A respeito do Promedlac V, Paiva e Araujo (2008) destacam que a região da América Latina e Caribe, nesse momento, apresentava um processo de modernização da educação, porém num ritmo desigual. As autoras elucidam as avaliações feitas pela UNESCO acerca das reformas passadas, que não produziram os efeitos desejados. Como resultado, Promedlac V reforça a importância da educação como fator para o desenvolvimento econômico, a transformação na gestão dos sistemas de ensino, preocupação com a melhoria da qualidade de ensino e apresentou uma nova preocupação: com a formação de professores e o desenvolvimento de políticas que favorecessem a profissionalização e protagonismo docente (discussões incorporadas pela CEPAL) (PAIVA; ARAÚJO, 2008, p. 220).

Para tornar clara a centralidade assumida pela avaliação, Comar (2015) elaborou um quadro relacionando e esses eventos internacionais com a implantação de medidas adotadas no Brasil, do qual se apresenta uma síntese.

QUADRO 2 - RELAÇÃO ENTRE OS EVENTOS INTERNACIONAIS E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

EVENTOS INTERNACIONAIS	AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA CONSOLIDADAS NO BRASIL
Promedlac I/ México (1984), Promedlac II/ Bogotá (1987)	1987: Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). 1988: Constituição Federal art. 206, “garantia de padrão de qualidade”; art. 209, a avaliação da qualidade pelo poder público (BRASIL, 1988)
Promedlac III/Guatemala (1989)	1990: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).
Promedlac IV/Quito (1991)	1992: avaliação externa em larga escala insere-se no Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC. Nesta época, paralelamente, iniciam as primeiras experiências de avaliações em nível estadual.
Promedlac V/ Santiago (1993)	1993: Elaboração do Plano Decenal de Educação com apontamentos para avaliação dos sistemas de ensino em nível Local, como descrito na Conferência de Jontiem.
Promedlac/ Kingston (1996)	1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996 a 2003: Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) 1997: lançado o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) pela OCDE, aplicado a partir de 2000 no Brasil. 1998: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)
Promedlac VII/Cochabamba (2001).	2002: Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) 2004: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). 2005- Reestruturação do Saeb: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.
Prelac II/ Buenos Aires(2007)	2007: criação do Ideb pelo Inep em 2007; indicador calculado a partir de dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar; e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil; 2007: Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo MEC. 2007: Provinha Brasil para alunos do 2º ano do ensino fundamental 2007: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), passa a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); 2008: instituído o Índice Geral de Cursos (IGC), pelo Inep.
Prelac III/México (2013).	2013: Criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC, que passou a compor o Saeb.

Fonte: Inep. Elaborado por COMAR (2015).

O Seminário Internacional realizado pela UNESCO sobre descentralização e currículo foi relacionado por Casassus (2001) como quinto marco na reforma educacional, sendo este sediado em Santiago do Chile, no ano de 1993. Esse Seminário tinha a pretensão de abrir possibilidades para o trabalho com o comum e o diverso, redistribuindo o conteúdo em níveis distintos: macro – representado pelos objetivos e normas gerais; e micro – inserção de conteúdos locais.

Os marcos das reformas destacados por Casassus (2001) permitem entender que os movimentos que ocorreram na educação brasileira fazem parte de uma agenda promovida por organismos internacionais, sendo condicionados à liberação de financiamento para o cumprimento da mesma. Assim, é possível perceber a influência desses organismos e como esses movimentos, reuniões e encontros pautaram mudanças que ocorreram na América Latina.

Na sua avaliação sobre as reformas educacionais realizadas na América Latina, Casassus (2001) ressalta três objetivos da política, no nível regional: (1) o reposicionamento da educação no quadro das estratégias de desenvolvimento como uma política prioritária, cujo instrumento principal foi o financiamento; (2) a geração de nova etapa de desenvolvimento educacional impulsionada por uma nova gestão apoiada na reestruturação do papel do Estado; (3) melhorar os índices de qualidade da aprendizagem e de equidade na educação.

“As mudanças ocorridas são importantes e serviram para mostrar a complexidade com que se deram na educação. Depois de mais de vinte anos, as mudanças foram assimiladas pela população e parecem naturais. Por isso, é interessante destacar o dinamismo do setor e recordar que tem sido o setor da educação que tem operado como ponta-de-lança da reforma do Estado” (CASASSUS, 2001, p. 28).

A influência das mudanças ocorridas a partir dessas reformas pode ser encontrada nos aportes legais – como, por exemplo, na Constituição Federal e na LDB – que permitem visualizar que o Brasil incorporou as orientações das agências internacionais, por meio de atores locais que as “representam”. As mudanças foram incorporadas na Constituição Federal de 1988, por meio de emendas, promovendo a descentralização de funções para Estados e municípios. Na redação original de 1988, seção da educação, em seu artigo 211, diz o seguinte sobre a responsabilidade de cada ente federativo:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.
§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL, 1988).

Às vésperas da aprovação da LDB (BRASIL, 1996), em setembro de 1996, é aprovada a Emenda Constitucional nº 14, que modifica vários artigos, entre os quais o destaque deste texto é para o artigo 211. Em 2006, é aprovada a Emenda Constitucional nº 53, que dá nova redação a muitos artigos, e novamente o art. 211, que passa a vigorar com nova redação:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

A partir das duas redações do artigo 211 da Constituição Federal, a inicial e após a LDB e reformas de 1990, é possível apreender que a nova redação da Constituição deixou incontestável a descentralização administrativa – determinando a função de cada ente federado.

É nessa conjuntura de descentralização das atribuições que a temática da avaliação ganhou importância, conforme já indicou Casassus (2001). Nesse processo de descentralização pode-se dizer que o poder central da União passou a assumir o papel de avaliador, cobrando resultados. Analisando essas transformações pode-se inferir que é utilizada a lógica gerencial dos princípios da eficiência e da eficácia, na qual existe certa autonomia para a organização e execução das ações, acolhendo peculiaridades e regionalidades, no entanto, o poder central é quem avalia os

resultados obtidos, segundo os padrões definidos de forma centralizada. Isso revela um Estado que é regulador e controlador. Assim:

Esta forma de avaliação acentua a mudança do papel do Estado nacional frente à oferta de educação básica. Isto pode ser flagrado, por exemplo, na distribuição de responsabilidades entre as esferas de governo prevista no artigo 9º da LDB 9394/96, quando esta define as atribuições de controle (definição de diretrizes) e monitoramento (avaliação sistêmica) à União e para Estados e municípios indica, claramente, as atribuições de fornecimento dos serviços, inclusive com indicação das etapas de ensino correspondentes a cada um (SOUZA; GOUVEIA; RIBEIRO; SCHWENDLER, 2005, p. 9).

O cenário descrito pelos autores acima, reflete o que Couto (1997) define como “constitucionalização da agenda política”, ou seja, constante reforma constitucional ou infraconstitucional com o fim de atender às demandas políticas. Minhoto (2016) corrobora com os autores acima, no que se refere à utilização de instrumentos legais para oficializar procedimentos de avaliação externa.

Segundo a autora, à União ficou determinado que assegurasse um “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (MINHOTO, 2016, p. 1).

Essa foi uma das características do modelo de centralização das decisões e descentralização das responsabilidades, incorporado no país, a partir das décadas 1990 e 2000, no qual cresceram as avaliações externas em todas as etapas de ensino. Muitas políticas desenvolvidas com base nos resultados desses testes padronizados induzem políticas públicas e, inclusive, formas de financiamento da educação ou programas destinados para melhoria da qualidade (MINHOTO, 2016).

Complementando, Minhoto (2016) defende que os testes padronizados acabam por interferir nos currículos escolares, reduzindo-os, ditando o que a escola deve ensinar a fim de alcançar bons índices, além de induzir a escola a produzir estratégias para esconder ou retirar alunos que poderão apresentar resultados com baixa proficiência, ou, ainda, treino dos estudantes e premiações.

Esse foi o cenário encontrado nas reformas de 1990, que trouxeram para a educação pública uma nova forma de gestão em seus sistemas de ensino e instituições, ou que reverberaram numa política centrada em avaliações externas, as quais foram oficializadas nos documentos legais que, por sua vez, trouxeram consequências para a avaliação da Educação Infantil.

1.4 AVALIAÇÃO DE CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Avaliar a qualidade da Educação Infantil é uma questão complexa, que tem se colocado como um desafio para educação brasileira, ainda mais por ser tratar de um direito social. Em vários países, os governos têm se preocupado em elaborar políticas públicas para avaliar a educação e o cuidado prestado às crianças de zero a seis anos (MORO, 2017).

A elaboração de políticas públicas, principalmente após os anos 1990, vem do crescimento da demanda deste modo, a defesa da avaliação da Educação Infantil vem pleiteando espaço na agenda da política educacional. Muitos documentos foram lançados, desde os anos 1990, para embasar discussões acerca da qualidade da Educação Infantil no Brasil e, apesar das contradições, ambiguidades e desafios ainda postos, é indiscutível o aumento do seu espaço no campo da política educacional (DIAS; SCHLINDWEIN, 2017).

Para Moro (2017), a avaliação da Educação Infantil em toda sua amplitude (políticas, sistemas, programa institucional, aprendizagem e desenvolvimento das crianças) é uma ação política, na qual se envolvem valores e interesses e, portanto, implica em decisões e escolhas. Por isso mesmo, defende a autora, não se constitui em um processo exclusivamente técnico, pois o melhor instrumento ou mesmo avaliador não resolve a complexidade do cotidiano educativo. É por essa razão que a autora declara que “um bom mediador do processo avaliativo e bons instrumentos conduzem a possibilidades de melhor avaliar o contexto e cotidiano educativo, refletir a seu respeito, discutir sobre o fazer pedagógico, ampliar conhecimentos sobre o currículo e práticas educativas significativas” (MORO, 2017, p. 53).

Portanto, a avaliação de contexto tem ganhado destaque e expressão no Brasil, influenciados por estudos realizados no Itália, onde já é utilizada desde os anos 1990 e por pesquisas realizadas por professores integrantes de algumas universidades brasileiras, tais como a UFPR, UDESC, UFRJ e UFMG.

Vários pesquisadores envolvidos neste trabalho publicaram recentemente o livro “Avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de Contexto”, no qual defendem o conceito de qualidade negociada. Para tanto, sustentam a ideia de que qualidade depende de valores particulares, sejam estes individuais ou de grupos; nesse sentido, não se pode vincular qualidade a padrões universais, estabelecidos a priori e hierarquicamente, de cima para baixo. (MEC/SEB/COEDI, 2015, p. 29). Por

essa razão, a discussão apresentada na publicação, parte da consideração do contexto educativo como objetivo da avaliação. Estes pesquisadores definem o contexto educativo como

[...] o conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa que a instituição de educação infantil oferece as crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional, e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e relacionamentos profissionais entre outros (MEC/SEB/COEDI, 2015, p. 27).

Nesta perspectiva, é possível inferir que esta avaliação abarca a opinião das pessoas participantes do processo sobre aquilo que consideram esperado e apropriado como qualidade para aquele espaço educativo e para o trabalho pedagógico que deve ser realizado. É com este sentido que se defende a qualidade negociada, fato que requer participação. Deste modo, a qualidade além de ser negociada, deve ser transformadora e formativa, pois a busca pela melhoria da qualidade se dará por meio de debates para decisão consensual, definindo objetivos e prioridades e, por isso, permite repensar o trabalho pedagógico.

Para esse tipo de avaliação, denominada autoavaliativa, defende-se o uso de indicadores passíveis de determinação submetendo diferentes elementos e práticas do contexto educativo à investigação sistemática. Na pesquisa acima citada, utilizaram-se os instrumentos italianos: o instrumento ISQUEN – *Indicatori e Scala della Qualità Educativa Del Nido* ou Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche, que tem por objetivo avaliar as instituições que atendem a modalidade creche com atendimento às crianças de 0 a 3 anos e o AVSI – *Autovalutazione della Scuola dell'infanzia* ou Autoavaliação da Pré-escola, destinado à avaliação das unidades que atendem as crianças entre 3 e 6 anos matriculadas em turmas da pré-escola.

O ISQUEN é composto por 51 itens/descriptores distribuídos em quatro áreas (os sujeitos; os contextos e as práticas; os saberes do fazer; e as garantias). Cada um dos itens apresenta três condições (a, b, c) e por meio de observações verifica-se quais e quantas (não são excludentes) dizem respeito ao contexto avaliado (MEC/SEB/COEDI, 2015, p. 34).

O instrumento AVSI apresenta 81 itens/descriptores divididos em quatro áreas (a experiência educativa; as atividades profissionais; os adultos e suas relações; e as garantias). Este instrumento foi elaborado em 2001 por Anna Bondioli, Monica Ferrari,

Egle Becchi, Antonio Gariboldi e Donatella Savio e revisado em 2008. O instrumento apresenta diversos itens/descriptores, que estão escalonados em nove níveis, sendo que é possível atribuir somente um valor para qualificar o descriptor (MEC/SEB/COEDI, 2015, p. 34, 35).

Segundo essa proposta de avaliação, o processo envolve a participação de avaliadores internos (profissionais, familiares, comunidade) um ou mais avaliador externo (pedagogo, formador, pesquisador, ou especialista com domínio na área). Por se tratar de um processo formativo, autoavaliativo, sugere que é importante levar em conta que não há neutralidade em nenhum instrumento avaliativo, porém um bom instrumento delinea o objeto a ser avaliado, informações a serem coletadas, define critérios e uma qualidade ideal realizável. E, justamente por ser formativa, é fundamental o debate, após o uso dos instrumentos a fim de observar e verificar a qualidade própria daquele contexto, com base nos julgamentos individuais de cada avaliador. Esse processo é denominado restituição, no qual se enfatiza o aspecto dialógico da reflexão, para dar significado aos dados levantados, evidenciando pontes fortes e críticos daquele contexto. Além disso, esse processo é realizado para promover mudança na instituição, por meio de um plano de ação que seja realizável e monitorado (MEC/SEB/COEDI, 2015, p. 36, 37).

Esse processo ocorre em sete fases na Itália (Pavia), sendo, Fase I Plenária Inicial, Fase II recolha do questionário de meta-avaliação ISQUEN e AVSI, preenchida por quem aderiu ao processo; fase III realização de dois encontros de discussão acerca dos dois instrumentos; fase IV período de observação das turmas, entrevistas e consulta à documentação (ao longo de uma semana – feita pelo profissional em sua própria turma); fase V dois ou três encontros de restituição sobre a pontuação da área selecionada; fase VI plenária final e fase VII elaboração de um plano de ação.

Em pesquisa realizada na Itália, Amaral (2015) aponta que neste processo é primordial a presença do formador/ avaliador (experiente em avaliação do contexto educativo), menos envolvido emocionalmente com o cotidiano da instituição, pois este exercerá o papel de orientar o grupo no processo de confronto democrático, o qual produz conhecimento, sendo desse modo, formativo.

A breve explicação sobre como a avaliação de contexto ocorre na Itália permite identificar sua influência nos Parâmetros elaborados pelo MEC e pela avaliação realizada na RME de Curitiba. Assim sendo, é importante destacar alguns pontos importantes que deverão ser retomados para analisar a proposta do PIQ de Curitiba:

esta avaliação não é realizada num único momento, envolve vários membros da comunidade escolar, há um mediador (chamado de formador ou avaliador), e, após a análise individual, há outros momentos de discussão no coletivo, para apresentar indicativos para a construção do plano de ação. Porém, antes de fazer esta análise, é necessário apresentar um panorama da base legal da avaliação estabelecida no Brasil.

2. BASE LEGAL PARA A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho desenvolvido em qualquer unidade educativa e em qualquer nível (educação básica, educação superior) se sujeita a cumprir regras estabelecidas na legislação – federal, estadual e municipal. A legislação apresenta um cunho mandatório, ou seja, é obrigatória. Assim, a avaliação e a forma como esta se dá é regulada pelas determinações desses documentos. Desse modo, para analisar os procedimentos avaliativos de um sistema educacional, esse ponto de partida é apreender as definições e diretrizes legais políticas e operacionais sobre a avaliação, bem como diferenciar nos documentos oficiais que tem força de lei daqueles que são recomendações.

Portanto, este capítulo tem por objetivo trazer o arcabouço legal no qual está embasada a avaliação na e da Educação Infantil da rede municipal de Curitiba e um breve histórico da avaliação externa no Brasil, visto que esta discussão, cujo foco é a Educação Infantil, está pautada neste trabalho. Para tanto, será analisado como a avaliação está definida nos seguintes documentos: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Municipal de Educação, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os Parâmetros Indicadores de para Educação Infantil para Curitiba (2009, 2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil (2006) e Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os CMEI.

2.1 LEGISLAÇÃO E ORIENTAÇÕES NACIONAIS

As mudanças significativas que se apresentam na Educação Infantil nacional, principalmente nos últimos vinte anos, decorrem, de um lado, das contribuições das pesquisas e das ações dos movimentos sociais e, de outro, das influências geradas pelo contexto político, econômico e social que expressam os diferentes interesses em pauta, cujos resultados foram incorporados pela legislação. Destacam-se a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), a qual incluiu, em seu texto, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Em se tratando de avaliação da

qualidade da Educação Infantil, também deve ser analisado o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e, finalmente, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

Assim, a legislação é resultado de disputas no campo da educação, mas somente a sua inclusão na lei não garante a efetivação do estabelecido. O primeiro passo para tanto, ou seja, para a efetivação da lei é conhecê-la. Além do mais, para discutir sobre a avaliação na Educação Infantil, antes é necessário abordar alguns antecedentes históricos sobre este tema no Brasil.

2.1.1 Histórico da avaliação externa no Brasil

As avaliações externas e criação de sistemas nacionais para efetivá-las, se impuseram globalmente, especialmente a partir das reformas dos anos 1990 (CASSASUS, 2001). O marco legal da participação do Brasil nesse processo se dá nesta década, com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (ALAVARSE; MACHADO, 2015).

No campo educacional, a avaliação externa pode ser definida, até aqui e agora, como aquela que produz medida do desempenho apresentado pelos estudantes em provas padronizadas, que podem gerar resultados classificatórios por escolas, redes ou territórios (municípios, estados, nações). Porém, a principal característica dessa avaliação para nomeá-la como externa, deve-se ao fato de que a elaboração e aplicação sejam feitas por sujeitos externos ao ambiente escolar. O foco principal dos sistemas de avaliação brasileiros, de acordo com Avalarse e Machado (2015), é o desempenho dos alunos em provas padronizadas de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (resolução de situações problema).

Esses procedimentos de avaliação e a forma de análise de resultados trazem para o centro do debate histórico o papel das leis. Estas assumem posições contraditórias: se por vezes apresentam avanços, por outras, representam a oficialização de concepções que promovem e reproduzem as desigualdades sociais. Minhoto (2015) chama a atenção para a oficialização dos procedimentos de avaliação externa na legislação infraconstitucional, a LDB de 1996, que em seu art. ° 9, e mais especificamente no inciso VI, o qual estipula que é de competência da União assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino

fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, com o objetivo de definir prioridades e melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 1996). No entanto, a lei por si, não especifica como essa avaliação deve ocorrer. Cabe ressaltar que a escolha dos modelos e formas de avaliação externa são políticas que traduzem uma determinada ideologia.

Apesar de haver antecedentes, em 1925, a administração da educação ganhou um órgão próprio com a edição do Decreto 16.782 que criou o Departamento Nacional de Ensino vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Menos de um mês depois da vitória da Revolução de 1930, é criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública pelo Decreto nº 19.402, e o antigo Departamento Nacional de Ensino passa a fazer parte do novo ministério. No ano seguinte é aprovado o regulamento que rege o novo ministério, através do Decreto nº 19.560/31, que definia entre outras medidas a criação da Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação, que seria a responsável pelo levantamento dos dados relativos à educação (HORTA NETO, 2007).

Horta Neto (2007), que realizou uma pesquisa de revisão acerca da avaliação externa no Brasil, aponta um longo caminho até chegar aos atuais sistemas de avaliação, sendo que o primeiro movimento em medições da educação diz respeito ao *Anuário Estatístico do Brasil*, medições que passaram a ser realizadas a partir de 1906 até 1918. O objetivo era levantar dados sobre os níveis de ensino público e privado, existentes na época. As coletas foram realizadas anualmente no Rio de Janeiro (que na época era o Distrito Federal), para levantar os seguintes dados: o número de escolas, de professores, matrículas e repetências. Após essa primeira coleta houve interrupção até 1936, quando passou a ocorrer no país inteiro.

Junto a esse movimento, houve a criação do Departamento Nacional de Ensino, o qual a partir de 1930 passa a integrar o recém-criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. No ano de 1931, cria-se o regulamento que rege esse novo ministério, que definia entre outras medidas a criação da Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação, o qual teria a responsabilidade de levantar dados referentes à educação (HORTA NETO, 2007).

A década de 1930 reuniu importantes momentos para a configuração do cenário atual em relação às avaliações com a criação Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública – que tinha entre umas das regras de seu regulamento a criação da Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação, a qual teria a

responsabilidade de levantar dados referentes a educação; o Instituto Nacional de Estatísticas- embrião do atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o objetivo de “promover e fazer executar, ou orientar tecnicamente, em regime federalizado, o levantamento sistemático de todas as estatísticas nacionais” (HORTA NETO, 2007).

Após sete anos da criação do ministério, este passou por alteração em sua nomenclatura, chamando-se então Ministério da Educação e Saúde, pela Lei 378, a qual criou o Instituto Nacional de Pedagogia, sendo que no ano seguinte esse instituto teve modificado seu nome para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ampliando suas funções e objetivos. Em 1953, ocorre a separação do Ministério da Educação e Cultura e cria-se o Ministério da Saúde, também é criado o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC), com objetivo de levantar dados estatísticos da educação e cultura. O INEP, em 1970, ganha autonomia administrativa e financeira e, em 1972, tem seu nome alterado para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, e estabeleceu suas atribuições, mas sem fazer parte delas a avaliação educacional. Nos fins dos anos oitenta e início dos anos noventa teve uma inexpressiva atuação, e chegou quase a ser extinto durante o governo Collor. Somente 1997 as atribuições do INEP mudam, sob nova concepção, seu objetivo central passa a ser atividades ligadas a avaliação educacional, deixando o foco que eram as pesquisas (HORTA NETO, 2007). Pode-se dizer, por meio da análise destes fatos elencados por Horta Neto, que a preocupação com dados esteve sempre eminente e, conforme a legislação foi sendo alterada, as ações governamentais sobre a qualidade da educação passam a ser associadas à avaliação.

Os fatores que influenciaram as alterações nas funções do INEP podem ser relacionados à aprovação da Lei 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), quando o termo qualidade da educação (Art. 96), foi aliado, pela primeira vez, à elevação dos “índices de produtividade em relação ao seu custo” (BRASIL, 1996). Porém, Horta Neto (2007, p. 2) alerta que “esse tema só começaria a ganhar relevância no mundo todo a partir da década de 1980 na onda das reformas neoliberais”. Assim, a preocupação com a qualidade torna a surgir nos textos legais da Constituição Federal de 1988 e no Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, a nova LDB, Lei 9.394/1996, que aborda pela primeira vez a coleta de informações e a avaliação com o objetivo de atuar sobre a qualidade do ensino (Art. 9º, inciso V, VI), o Plano Nacional de Educação – que prevê o “desenvolvimento de

sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino” (HORTA NETO, 2007 p. 2).

Horta Neto (2007) lembra a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), como responsável pela primeira experiência em avaliação da educação, tendo como público alvo os programas de pós-graduação existentes no país. Mas, ressalva que um dos primeiros estudos em avaliação o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (EDURURAL) foi lançado em 1980, a partir de um empréstimo solicitado ao Banco Mundial (35% do valor). Gatti (2014) destaca que esse teste foi aplicado para avaliar crianças em nível de segundas e quartas séries, em geral de classes multisseriadas, que além das provas foram realizados estudos de caso,

Com metodologia clara e bem definida, com os cuidados de coleta e análise, representou um exemplo do que se poderia fazer com estudos dessa natureza na direção de se propugnar por uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente. O cuidado com as interpretações, com a clareza dos limites de significação dos dados, tendo presente os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para se formar pessoas e pensar a área criticamente a partir de uma ação direta (GATTI, 2014, p. 16).

Neste sentido, pode-se afirmar que o primeiro esboço do que seria o Saeb foi o instrumento desenvolvido para avaliar os impactos do Programa EDURURAL que consistiu de uma prova para avaliar o desempenho dos alunos. A Fundação Carlos Chagas foi contratada pelo MEC para desenvolver os estudos, elaborar os projetos e concretizar essa avaliação. Os dados foram coletados nos anos de 1981, 1983 e 1985, em 60 municípios de três Estados: Pernambuco, Ceará e Piauí, em uma amostra de 600 escolas e 6.000 alunos (HORTA NETO, 2010).

Em 1987, as discussões sobre a utilização das avaliações externas iniciaram com a criação do Sistema Nacional do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), vinculado ao Ministério da Educação, substituído em 1990 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (SILVA, 2017). De acordo com dados do INEP (2017), o país analisava a criação de uma avaliação externa para o 1º grau a fim de fornecer informações para as secretarias estaduais de educação do país em relação aos problemas de aprendizagem. Para tanto, foi estabelecido um convênio entre MEC e a Fundação Carlos Chagas. De acordo com Vianna (1990), esse estudo foi

chamado de “Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública: um estudo em 15 capitais e 24 cidades” (HORTA NETO, 2007).

Ao final do ano de 1987, foi proposto que a avaliação ocorresse em 10 capitais do país, para que os resultados fossem mais relevantes. Foram aplicadas provas nas 1^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 7^{as} séries nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Em paralelo, foi realizada ainda uma avaliação dos estudantes do 3ºano do ensino médio em todas as modalidades existentes (GATTI, 2014). Quanto à realização dessa avaliação, Gatti destaca que

Foi um estudo piloto para verificar a viabilidade do processo, como as administrações estaduais e as escolas receberiam esse tipo de avaliação, se as provas seriam adequadas, etc. Utilizou-se a teoria clássica em avaliação e o grande desafio foi mesmo a construção de provas que tivessem validade para a realidade dos diferentes estados envolvidos (não se dispunha de um currículo nacional, como até hoje). Isto tornou-se possível a partir de parcerias locais (GATTI, 2014, p. 17).

Os exemplos citados, aliados a outras práticas avaliativas externas, contribuíram para a institucionalização do sistema de avaliação (HORTA NETO, 2007), fato que ganhou grande impulso a partir da Conferência de Jomtien², na Tailândia, que teve a coordenação da UNESCO. Como resultado desta conferência, o Brasil assinou um documento de compromissos, dos quais resultou na elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos, que apontava para a necessidade de uma avaliação de abrangência nacional como estratégia para melhorar a qualidade do ensino (HORTA NETO, 2007). Nesse contexto de internacionalização as iniciativas avaliativas com foco na melhoria do ensino deram impulso para a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Estes primeiros estudos mais abrangentes de alunos e escolas serviram de base para a implantação do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Brasileira. Para isso contribuiu, também, a participação do Brasil, logo no início dos anos 1990, no segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional. Esse programa internacional, que à época envolvia 27 países, pretendia ser comparativo entre eles. No Brasil o estudo ficou restrito a apenas duas capitais (Fortaleza e São Paulo) tornando a comparabilidade pretendida comprometida. Foram avaliadas crianças de 13 anos de idade, não importando a série em que o aluno se encontrava (a correspondência idade-série não era garantida aqui como era nos outros países). A avaliação, embora realizada apenas em duas capitais, mostrava o

² Conferência Mundial sobre Educação para Todos, (Tailândia) no ano de 1990 produziu um documento denominado Declaração de Jomtien com dez artigos e objetivava prioritariamente a promoção da satisfação das necessidades básicas de aprendizagens e defende a educação como um direito fundamental de todos.

precário desempenho dos alunos de 13 anos de idade no Brasil. Este modelo avaliativo internacional é o que hoje conhecemos como PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Inferencialmente, pelos resultados de 2012, que acabam de ser divulgados, verificamos que nossa situação de desempenho educacional praticamente não mudou passados 22 anos da primeira avaliação internacional de que participamos (GATTI, 2014, p. 19).

Minhoto (2016) aponta que, desde 1988, é possível acompanhar o desenvolvimento do sistema que se propõe a avaliar e monitorar a qualidade da educação básica no país, o SAEB, concebido com o objetivo de auxiliar a formulação de políticas educacionais pelas administrações públicas. Todavia, Horta Neto (2007) registra que, em 1992, quando estava programado um próximo ciclo do SAEB, o processo foi adiado para o ano seguinte por questões orçamentárias, sendo que o ano de 1993 foi marcado pelo aprimoramento de seus instrumentos, por meio de consulta às propostas curriculares estaduais a fim de construir uma prova que as contemplasse. Portanto, oficialmente – depois de um período de testagens – em 27 de dezembro de 1994 foi assinada a Portaria 1.795, que institucionalizou o SAEB como um processo nacional de avaliação.

Segundo Minhoto (2016), o SAEB, realizado na educação básica, por meio de testes padronizados de múltipla escolha nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, buscou analisar os resultados e verificar fatores relacionados. Para isso, utilizou-se da coleta de dados acerca dos hábitos de estudo dos estudantes, das condições socioeconômicas dos professores e diretores e condições de infraestrutura das escolas.

Horta Neto (2007) aponta que o SAEB passou por importantes mudanças metodológicas, sendo corroborado por Minhoto que destaca:

[...] aperfeiçoamento tanto dos instrumentos de coleta de informações contextuais – os questionários dos alunos, professores, diretores, da escola e das turmas –, como a própria elaboração dos testes de proficiência dos alunos, com a elaboração de matrizes curriculares de referência para subsidiar a construção dos itens de múltipla escolha e a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permitiu comparar o desempenho dos alunos, ao longo dos anos, e entre as séries, além de apresentar maior potencial de discriminação do nível de proficiência de cada aluno. A cobertura do exame também se ampliou. A partir de 1995, o SAEB alcançou cobertura nacional, com a participação das 27 unidades da federação e, em algumas edições, incluiu a rede particular em sua amostra (MINHOTO, 2016, p. 80).

Minhoto (2016) e Horta Neto (2007) assinalam que, em 2005, o Ministério da Educação dividiu o SAEB em dois instrumentos distintos: a Avaliação Nacional dos

Estudantes da Educação Básica (ANEB) – que mantém o nome SAEB – e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), para avaliar apenas as escolas públicas de educação básica, a Prova Brasil, – que é universal e fornece resultados do desempenho em forma de média geral individual e percentuais de estudantes por nível de proficiência e habilidades.

De acordo com Minhoto (2016), o papel SAEB/Prova Brasil expandiu-se com os anos e esses procedimentos vêm ocupando centralidade na definição de políticas do MEC. Nesta perspectiva, a autora destaca que, em março de 2007 – na gestão do presidente Lula e do então ministro da educação Fernando Haddad –, foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), contendo 30 metas e ações com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país. Para tanto, criou-se um instrumento para monitorar as ações e metas do plano, um indicador chamado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que engloba dois indicadores em sua composição: a taxa média de aprovação, captada pelo Censo Escolar, e a pontuação média obtida na Prova Brasil. O cálculo do IDEB é o produto entre o desempenho e o rendimento escolar, varia de 0 a 10. Sobre a discussão em torno do IDEB e sua centralidade na política pública educacional, a autora afirma que

A intenção da União é a de que o IDEB sirva como parâmetro para avaliar os sistemas de ensino municipais e estaduais, a partir de resultados obtidos na Prova Brasil e dos dados de fluxo do Censo Escolar. Estados e municípios cujos desempenhos ficam aquém do estipulado pelo índice têm recebido apoio técnico e financeiro da União, desde que se comprometam formalmente com o cumprimento de metas estabelecidas. A principal delas é fazer com que os sistemas apresentem, até 2022, o ano do bicentenário da independência brasileira, performance semelhante a de países desenvolvidos.

A estrutura de tal iniciativa política remete ao juízo de que não apenas os alunos, mas as escolas, professores, diretores e os gestores dos sistemas de ensino são também responsáveis pelo desempenho dos estudantes e devem prestar contas à sociedade acerca dos resultados por eles obtidos. Com isso, o MEC reconhece a necessidade de aumentar a transparência nos serviços públicos e de adotar medidas de responsabilização – também chamadas de accountability (MINHOTO, 2016, p. 81).

Schneider e Nardi (2014) reforçam que tais avaliações visam a estabelecer um modelo de controle de qualidade na educação do país, uma forma de prestação de contas à sociedade e a responsabilização das escolas pelo sucesso ou fracasso nos testes. Assim, este modelo de avaliação externa está assumindo a centralidade das políticas educacionais, o que apresenta controvérsias, de acordo com Gatti (2014).

Se de um lado, dispor de indicadores é importante, de outro, a avaliação de qualidade ser a eles reduzida, conduz a preocupações entre os educadores e pesquisadores no campo. O fato de valores quantitativos, com base em avaliação de apenas duas áreas – leitura e matemática – serem erigidos em tradutores da qualidade da educação no Brasil, passou a ser questionado sob vários ângulos, sejam de ordem metodológica, sejam de ordem política, ou de ordem filosófica. As avaliações e suas matrizes, as comparações e indicadores e metas propostos, sem um questionamento mais sério de seus fundamentos, origens e pertinência, são erigidas de modo funcional e fragmentário, em eixo das ações políticas em educação. Consuma-se a ideia do “estado avaliador” e controlador, na medida em que as avaliações passam na frente de cuidados com os currículos, com as formações de professores, entre outras questões. Essas avaliações se tornaram eixo central das ações políticas em educação, muito especialmente em nível federal, que vincula uma série de financiamentos de programas aos resultados do IDEB, por exemplo. De um lado, podemos dizer que, subjacentemente, isso indica uma perspectiva produtivista em educação, que veio se acentuando cada vez mais. Sinaliza, também, para a sua vinculação às pressões de organismos internacionais [...] (GATTI, 2014, p. 20).

Alavarse, Bravo e Machado (2013) utilizam o terceiro artigo do decreto de criação do IDEB para tecer críticas à visão extremamente objetivista acerca do potencial que este tem de indicar a qualidade da escola, advertindo que a relação entre IDEB e qualidade é estreita, quase um sinônimo. É possível inferir por meio desse artigo que a qualidade está reduzida ao resultado obtido no teste. Apesar disso, os autores reconhecem contribuições desse índice:

É possível considerar algumas potencialidades no Ideb por conta de duas características: por facilitar uma apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira, aí destacadas suas escolas, e, sobretudo, por articular dois elementos que há muito tempo parecem ser antagônicos: o aumento da aprovação e o aumento do desempenho. Desse modo, admite-se que esses tópicos não são, de forma nenhuma, estranhos ao processo escolar que se pretenda como de qualidade (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 19).

No entanto, Alavarse alerta para o fato de que, em algumas redes públicas, foram implantadas políticas com remuneração diferenciada para os profissionais da educação em função dos melhores resultados obtidos pelos alunos. A essa política dá-se o nome de *accountability* – responsabilização dos professores e gestores de escolas pelos resultados nas avaliações externas – o que aumenta a discussão em torno deste tipo de avaliação (ALAVARSE, 2015, p. 5). Além disso, a divulgação dos resultados do Ideb tem construído, mesmo que não de forma oficial, um *ranking* das melhores (e conseqüentemente das piores) escolas do país, o que é uma temeridade. O risco desse *ranking* reside na competição por resultados, sem ter um processo de estudo minucioso da realidade educacional e das dificuldades enfrentadas, ou seja, sem contextualização da realidade (ALAVARSE, MACHADO e ARCAS, 2017, p.

1361). Gatti corrobora com esta afirmação e associa a responsabilização e a divulgação dos resultados, complementando que: “A política macro apenas sinaliza fortemente – o IDEB está baixo – ficando a comanda implícita/explicita aos gestores: eleve seu IDEB. Mas isso é insuficiente para verdadeiramente qualificar melhor a educação básica pública no país (GATTI, 2014, p. 21, 22).

Com o objetivo atingir as metas propostas pelo IDEB, o governo federal também estabeleceu alguns acordos (com contrato de adesão) com municípios em troca de assistência técnica e financeira. As ações específicas do Governo Federal se referem ao aumento de recursos para programas como Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)³ – para as escolas que alcançam as metas estabelecidas pelo MEC- e o Plano de Ações Articuladas (PAR)⁴ em conjunto com as administrações locais. Essa “parceria” de apoio técnico e financeiro para sistemas de ensino mais necessitados, apesar de representar um avanço na responsabilização do envolvidos, por outro lado, gera efeitos indesejáveis – como resultado de aplicação de testes padronizados constantes, podendo-se citar o enrijecimento do currículo, reduzindo a amplitude e variedade do mesmo; omissão ou exclusão de estudantes com baixa proficiência; deturpar as informações acerca do fluxo escolar; e fraudar o resultado (treino com premiações) (MINHOTO, 2016).

Portanto, é possível perceber que, atrelado às avaliações externas, encontra-se um cenário de responsabilização, o qual interfere no próprio resultado da avaliação. A centralidade adquirida pelas avaliações externas pode ser percebida pela ampliação da aplicação destas para todas as etapas da educação. Minhoto (2016) apresenta as seguintes avaliações organizadas em âmbito federal: a Provinha Brasil (2007); a Prova Brasil, o ANEB (2005) e o SAEB (1990); o ENEM (1998); o ENCCEJA (2002); o PAIUB (1993), o ENC-Provão (1996 a 2003) e o SINAES-ENADE (2004); além da avaliação da pós-graduação – que já vinha ocorrendo desde 1976. Em sistemas

³ O PDDE foi criado em 1995, para propiciar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas de educação básica e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos. De acordo com o Ministério, o objetivo do programa é incentivar a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e reforçar a autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático.

⁴ PAR, originou-se do Plano de Desenvolvimento da Educação e da assinatura do plano de metas Compromisso Todos pela Educação, tem como objetivo incentivar a elaboração do planejamento da política de educação dos municípios, estados e DF por um período de quatro anos (2008 a 2011), auxiliando os entes na identificação das prioridades, tendo em vista as metas do Compromisso, e proporcionando recursos técnicos e financeiros. Para maiores informações dos programas ver o sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) - <http://www.fnde.gov.br/>.

municipais e estaduais a prática de avaliações externas é reverberada, de modo que muitos deles propõem e realizam avaliações externas.

Assim, é importante conhecer as especificidades dessas avaliações, a fim de compreender, avaliar sua funcionalidade e seus objetivos. Para exemplificar, optamos por descrever aquelas que são realizadas especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental, sem abordar todas as etapas e modalidades da educação básica.

A primeira avaliação que merece destaque é a Provinha Brasil que, de acordo com informações contidas no site do INEP, é uma avaliação que possui diferenças em relação às avaliações externas, porque fornece respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola, diferente do SAEB e da Prova Brasil que permite obter informações mais amplas do sistema educacional e, que, de acordo com o instituto, deve ser vista como uma avaliação diagnóstica sem finalidades classificatórias (INEP, 2015).

Sua origem remete ao primeiro semestre de 2008, destinada a crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental, com idades que variam entre seis e oito anos. A adesão ao exame é voluntária e o INEP, órgão responsável por sua organização, envia no início do ano às Secretarias de Educação duas versões da prova (MINHOTO, 2016). Os testes contam com 20 questões, as quais se destinam a avaliar as habilidades de leitura, na Matriz de referência de Língua Portuguesa e, Matemática. A aplicação ocorre em dois períodos diferentes: um no início (sugestão abril) e outro no final (sugestão novembro) do ano (INEP, 2015).

Em 2014 o INEP lançou uma plataforma denominada “Sistema Provinha Brasil”, para que os dados fossem lançados a fim de gerar relatórios de desempenho por aluno, turma e item de prova e respectivas análises de resultados (MINHOTO, 2016). A autora ressalta os perigos em relação a aplicação dessa prova:

Além de estimular docentes e gestores dos sistemas de ensino a uma visão padronizada do desempenho das crianças de cerca de sete anos de idade, negando com isso a existência de trajetórias singulares aprendizagem, de diferentes interpretações na leitura e, portanto, de múltiplas possibilidades de respostas a uma mesma questão, esses procedimentos introduzem os exames em larga escala logo no início da escolarização e inserem, desde muito cedo, as crianças em experiências atípicas, já que até então as avaliações padronizadas que pretendem aferir os resultados do processo de letramento não possuem relação alguma com os processos vividos cotidianamente nas escolas (MINHOTO, 2016, p. 83, 84).

Em 2012, por meio da Portaria nº 867 é criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual tem por objetivo garantir que as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, conforme meta prevista no Plano Educação para Todos, utilizando a Provinha como meio de aferir resultados (INEP, 2015). No entanto, nos últimos anos, as escolas não receberam as referidas provinhas e, no site atual do INEP, as últimas informações datam de 2015 e a última avaliação disponível para acesso é do ano de 2016, possivelmente em consideração às mudanças previstas para 2019, que serão descritas mais adiante.

Em 2013, criou-se a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que se enquadra como uma avaliação externa, com objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Esta avaliação é partícipe das ações do PNAIC (INEP, 2013). Os testes são destinados a aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Alfabetização (com 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita) e, em Matemática (com 20 objetivos de múltipla escolha). Assim, como a Prova Brasil é aplicada por um avaliador externo a escola (INEP, 2015).

Em sua primeira aplicação também foram coletadas informações sobre o contexto escolar: Indicador de Nível Socioeconômico e Indicador de Formação Docente da escola. A partir de 2014, foi disponibilizado pelo INEP o Painel Educativo, uma ferramenta que objetiva apresentar informações sobre o cenário educacional dos municípios e unidades federativas (INEP, 2015).

Pode-se citar, ainda, o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Este teste, de acordo com Minhoto (2016), não se propõe a avaliar a educação, as escolas ou os procedimentos de ensino, mas validar e certificar os conhecimentos, competências e habilidades dos participantes do exame, individualmente.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde a sua criação em 1998 até os dias atuais, passou por reestruturações e apresentou diferentes objetivos. Atualmente, a principal finalidade da avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio. O exame é organizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC) (INEP, 2018). Na publicação em diário oficial do edital do ENEM 2018 é possível encontrar a informação que o exame, também pode ser usado como

mecanismo único, alternativo ou complementar para o acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior; e, para permitir o acesso do participante a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior (INEP, 2018).

Além das inúmeras formas de avaliação da educação básica, pode-se citar o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão (1996 a 2003) que foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES-2004). Por serem específicos da Educação Superior, não serão abordados, mas sua evocação tem o intuito de chamar a atenção para a centralidade que as avaliações externas ganharam nas últimas décadas, como enunciado anteriormente, inclusive na educação superior (MINHOTO, 2016).

Nesse cenário, o INEP anunciou recentemente que o SAEB passará por mudanças, as quais serão válidas já para o ano de 2019. As siglas ANA e Prova Brasil deixam de existir sendo todas denominadas de SAEB, seguida das etapas, áreas do conhecimento e instrumentos envolvidos. Um dos destaques apresentado pelo Instituto é que as dimensões da qualidade educacional que estão em desenvolvimento deverão extrapolar a aferição de proficiências em testes cognitivos – mas, até o momento, não foi divulgado como (INEP, 2018).

Outra alteração diz respeito à inclusão da avaliação da Educação Infantil por meio de questionários aos diretores, professores e dirigentes, que até então não se incluía no rol de avaliações do INEP. As mudanças continuam com a alteração dos anos de aplicação das provas já existentes: o segundo ano passa a ser a nova etapa de referência para a alfabetização – até então, era no terceiro ano – e o 9º ano passará a incluir teste em Ciências Humanas e da Natureza (tal como ocorre no PISA). As escolas particulares também poderão aderir, se assim desejarem. Segundo o INEP essas mudanças foram impulsionadas pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (INEP, 2018).

Desse modo, é importante ressaltar que, ainda que as avaliações sejam necessárias, sua proposta não deve se limitar a testes de desempenho, pois os seus resultados pouco ou nada podem significar se as políticas decorrentes, empregadas para corrigir as falhas não levarem em consideração o provimento de condições adequadas para as escolas. As bases destas avaliações precisam ser reformuladas por serem autoritárias e pouco legítimas.

Desse modo, é importante retomar as leis que norteiam o ensino do país a fim de assumir posição em relação a essas avaliações. Portanto, os próximos subtítulos abordarão como está tratada a avaliação externa nos documentos legais.

2.1.2 A avaliação externa na Constituição e na LDB

A educação é definida como um direito social na Constituição Federal, Capítulo II, artigo 6º (BRASIL, 1988). Assim, em seu Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto, em sua Seção I, da Educação, o Art. 205 define:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O dever do Estado com relação à educação está regulado pelo Art. 208 da Constituição Federal de 1988 que sofreu algumas alterações, por meio de emendas constitucionais, as quais são destacadas a seguir:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
 - II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
- § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
- § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988).

As alterações que têm impacto direto na Educação Infantil referem-se à antecipação da idade de ingresso no ensino fundamental de sete para seis anos e a inclusão da pré-escola na faixa de educação obrigatória.

Analisando os artigos 205 e 208 da Constituição Federal, pode-se inferir que o Estado é responsável pela oferta, manutenção e acompanhamento da educação escolar, sendo dever da família a matrícula, a frequência e o acompanhamento do desenvolvimento do estudante.

Quanto à oferta das matrículas e a manutenção da Educação Infantil, de acordo com o Artigo 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), será de responsabilidade dos municípios, em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. A Emenda Constitucional nº 14/1996 dá nova redação aos parágrafos § 1º e § 2º, os quais definem, claramente, essa colaboração.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988).

Desse modo, percebe-se que a Educação Infantil e o ensino fundamental passam a ser responsabilidade prioritária dos municípios. Assim, é importante trazer esse artigo e seus parágrafos, pois é por meio destes que o direito à educação e as políticas de financiamento da educação ganham novos contornos. Minhoto (2016) corrobora com essa constatação em outra emenda.

[...] promulgada a Emenda Constitucional nº 59 que além de prever a gradual extinção do percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU), ampliou a obrigatoriedade do ensino para a faixa etária que vai de 4 a 17 anos, medida a ser implementada progressivamente até 2016. Em decorrência, tanto pais ou responsáveis pelas crianças e jovens, quanto administrações públicas, ficarão obrigados a garantir o acesso e a permanência dessa população na escola, podendo ser inclusive responsabilizados judicialmente pelo descumprimento de suas obrigações. Além disso, a CF estabelece como princípio a garantia de um padrão de qualidade, não apenas para o ensino obrigatório, mas para toda a educação brasileira (MINHOTO, 2016, p. 2).

Outro fator que influenciou a Educação Infantil neste aspecto refere-se à Lei 11.494/ 2007 que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu a Lei 9424/1996 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF). A partir do FUNDEB, uma das formas de financiamento que anteriormente se restringia ao ensino fundamental e apresentava uma trava para a Educação Infantil, ampliou a abrangência do fundo que pôde então ser usado na Educação Infantil. Minhoto (2016) aborda outro fator que implica diretamente as políticas desenvolvidas em torno das avaliações externas, que impactam nas avaliações internas das instituições e no trabalho desenvolvido. Ela se refere aos princípios que precisam ser garantidos na oferta da educação pelo Estado, que estão postos no Artigo 206 (BRASIL, 1988). Esse artigo, também sofreu alterações por meio da Emenda Constitucional nº 53/2009, estabelecendo os seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade.
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988).

Destacam-se aqui os incisos VI e VII, os quais tratam da gestão democrática e da garantia da qualidade do ensino público. Em relação à gestão democrática é importante salientar, que se refere especificamente a educação escolar pública, sem que inclua as instituições privadas. Além disso, gestão democrática requer transparência, acesso às informações e, pressupõe que exige a construção coletiva dos processos em questão. O outro princípio, da garantia do padrão de qualidade, é utilizado pelo Estado a fim de justificar o uso das avaliações externas aplicadas nos

estabelecimentos de ensino e a gestão democrática que pressupõe a transparência dos processos e o acesso às informações.

A questão da qualidade também é abordada no Art. 214 da CF/1998, que determina a criação de um Plano Nacional de Educação, cuja descrição recebeu nova redação, por meio da EC 59/2009:

[...] de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, metas, estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988).

Este artigo traz a questão da qualidade em seu inciso III, da seguinte forma: “melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 1988). Além destes, a qualidade é abordada no artigo 211, em seu parágrafo 1º, o qual define o papel da União como:

[...] organizar o sistema federal de ensino e o dos Territórios, atribuindo ela em relação à educação a função redistributiva e supletiva, para garantir a equalização das oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios (BRASIL, 1988).

Desse modo, é possível inferir que a garantia de um padrão de qualidade, além de ser um dos princípios constitucionais, é também uma das metas do Art. 214 da CF/1988, ou seja, do Plano Nacional de Educação, que será abordado mais adiante.

A relação entre as avaliações externas e o padrão de qualidade a ser atingido na educação apresenta laços bem estreitos, isso porque, estas avaliações se fundamentam neste princípio constitucional, cabendo ao Estado, a partir dessa ideia, verificar se o ensino está sendo ministrado conforme o padrão estabelecido.

No entanto, a CF/1988 não define qual é essa qualidade. Esta questão não está especificada na CF/1988. Esta se situa em legislação infraconstitucional, como por exemplo, a LDB/1996, as Diretrizes Curriculares das respectivas etapas e das diferentes esferas (Nacional, Estadual e Municipal) e Base Nacional Curricular Comum.

No texto da LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil além de compor a primeira etapa da educação básica, determina que sua oferta dar-se-á em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e pré-escola, para crianças de quatro a seis anos.

Recentemente foi aprovada a Lei 12.796/2013 (BRASIL 2013), a qual altera a LDB e no Art. 4º, inciso I obriga a matrícula de crianças na pré-escola a partir dos quatro anos (antes era facultativa) e altera o público da pré-escola para a faixa etária dos 4 aos 5 anos (anteriormente era 4 a 6 anos). As matrículas no Ensino Fundamental e Educação Infantil no Estado do Paraná estão reguladas, também, pela Resolução nº 06/2010 do Conselho Estadual de Educação (CEE). De acordo com esta Resolução, para o ingresso na pré-escola, a criança deverá ter 4 (quatro) anos completos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula e para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter idade de seis anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Curitiba se baseia numa liminar concedida pelo Ministério Público do Paraná, que trata o corte etário para matrícula no primeiro ano do ensino fundamental. Nesta liminar as crianças que completam seis anos até 31 de dezembro são obrigatoriamente matriculadas no primeiro ano.

O Art. 2º, dos Princípios e Fins da Educação Nacional, da LDB/1996 define que a educação é dever da família e do Estado. Esse mesmo documento, em seu art. 3º declara que o ensino será ministrado atendendo os princípios afirmados no art. 206 da CF/1988, conforme exposto anteriormente. Nesta seção, os princípios da gestão democrática e da garantia de padrão de qualidade, são reafirmados, visto que, foram destacados na CF, portanto, se repetem. Novamente, é possível estabelecer a estreita relação destes dois princípios com a avaliação. Na sequência, será feita a análise sobre o que mais aborda a LDB/1996 sobre a avaliação externa ou interna, tendo em vista que esta apresenta um caráter mandatório.

A LDB traz, em seu Artigo 24 que a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com regras comuns, das quais, destaca-se aqui o inciso V, o qual estabelece os critérios para verificação do rendimento escolar:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

A LDB/1996 é clara: a avaliação será contínua e cumulativa, prevalecendo aspectos qualitativos sobre os quantitativos, ou seja, a análise deve ser do desenvolvimento do estudante durante o seu processo de desenvolvimento e não classificatório ou por meio de análise de apenas um resultado de prova. Especificamente em relação à avaliação da Educação Infantil, a LDB/1996 define apenas a avaliação do desenvolvimento da criança, sem mencionar avaliação externa ou institucional. Assim, segundo o Art. 31, inciso I: “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

A análise do Art. 31, inciso I, da LDB/1996, permite entender que a avaliação da criança da Educação Infantil será processual, de modo a acompanhar e registrar seu desenvolvimento, sem que tenha por objetivo a classificação ou promoção para o ensino fundamental, ou seja, não haverá retenção por quaisquer motivos ou questões de aprendizagem.

Outro fator que merece destaque na nova redação do Art. 31 da LDB/1996, dada pela Lei 12976/2013, diz respeito à exigência de frequência 60% da carga horária total, o que pressupõe o controle pela instituição. Porém, mesmo que esta frequência seja descumprida, ainda assim a criança não será reprovada, mas, não existem outras orientações para as unidades escolares acerca de qual procedimento deve ser adotado em caso do não cumprimento desses 60% de frequência. Está implícito que os procedimentos devem ser de natureza educativa e pedagógica e, não disciplinares. Além do exposto, não há nada que recomende a avaliação externa nas instituições escolares, a não ser pela justificativa já apontada anteriormente, de aferição da qualidade da educação.

Nesse cenário, as avaliações externas apresentam características que se opõem claramente a forma de avaliação determinada pela LDB (BRASIL,1996) estando em conformidade apenas com o princípio da qualidade. Porém, nada é expresso sobre o padrão de qualidade que deve ser buscado na Educação Infantil, quando nos modelos propostos pelos sistemas (nacional, estaduais ou municipais) esta é aferida apenas por meio de testes padronizados, que não levam em conta a realidade na qual a escola está inserida. No Brasil, há a carência de discussões sobre o que é qualidade na Educação Infantil, apesar dos avanços trazidos pelos documentos publicados.

No entanto, quando se trata da avaliação da educação básica, nas demais etapas e modalidades, apresenta em seu art. 9º da LDB/1996 e inciso VI, a oficialização dos procedimentos de avaliação externa por parte da União. Tal inciso garante que é de responsabilidade da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”, conforme visto anteriormente no histórico das avaliações externas. Mas, na LDB/1996, no que se refere à avaliação, não há nada explícito normatizando a avaliação externa em relação à Educação Infantil. No que se refere à definição de metas e estratégias a serem cumpridas em todos os níveis e modalidades, deve-se levar em consideração o PNE em vigência.

2.1.3 O PNE e a Avaliação na Educação Infantil

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) é aprovado com vistas ao cumprimento do Art. 214 da CF de 1988, por meio da Lei nº 13.005/ 2014, com a vigência de dez anos. Este plano, em seu art. 2º apresenta como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Novamente, a preocupação com a gestão democrática e a qualidade da educação ganha destaque. Porém, um novo elemento aparece nas diretrizes associada à questão da qualidade – o financiamento, relacionando-o ao Produto Interno Bruto (PIB) para assegurar as necessidades de expansão e o indefinido padrão de qualidade e equidade proposto pela CF e pela LDB. É importante ressaltar

que a tramitação deste plano nas esferas legislativas foi permeada por várias disputas entre diferentes atores, representantes de categorias, o que talvez, justifique a inclusão dessa diretriz, pois qualidade só se tem quando há recursos suficientes para que ela seja alcançada.

No entanto, a primeira preocupação com a verificação da qualidade da Educação Infantil e sua avaliação aparece no PNE anterior, aprovado por meio da Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001), sendo está reafirmada no PNE 2014-2024.

No PNE 2001-2011, as metas em relação à verificação da qualidade e que talvez por esse motivo tenham relação com a avaliação externa e interna se mostram relacionadas justamente aos princípios da qualidade e da gestão democrática, dos quais se destacam as seguintes metas:

Meta 16. Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos

Meta 19. Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade (BRASIL, 2001).

O referido PNE também trazia em relação à avaliação da Educação Infantil, a seguinte estratégia:

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2001).

Já o PNE 2014-2024 apresenta a meta 1, “que visa a universalização da Educação Infantil até 2016 na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). Essa meta se desdobra em várias estratégias para que seja alcançada. Em sua estratégia 1.6 é reafirmada a necessidade aferição da qualidade da Educação Infantil, agora por meio de Parâmetros Nacionais de Qualidade, instituídos após PNE 2001-2011 e novamente reafirmados no PNE 2014-2024

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Desse modo, os Planos Nacionais de Educação são os primeiros documentos legais que abordam a avaliação da qualidade que, atualmente, deverá tomar como referência os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) criados em 2006 (BRASIL, 2006).

Apesar do PNE 2014- 2024 ter sido amplamente disputado – fato comprovado pelas muitas modificações pelas quais passou durante o processo de discussão e participação dos diversos atores envolvidos nesta disputa, que ocorreram através de Conferências promovidas pelo MEC em todas as instâncias – municipais, estaduais e nacional – que explicam a demora desde a entrada do Projeto de lei em 2011 no Congresso e sua aprovação em junho de 2014 (SOUZA, 2016).

O PNE, em sua meta 7, apresenta a necessidade de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (BRASIL, 2014). No entanto, a interpretação desta meta referenda a obtenção de um determinado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que inclui a média obtida nas avaliações externas desenvolvidas pelo INEP, embora o próprio PNE apresente a defesa de que a qualidade não está somente relacionada a estes testes.

A estratégia 7.4, da referida meta apresenta a ideia de indução da avaliação interna, a qual dialoga com este trabalho e, por isso, é importante explicitá-la aqui:

7.4. induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (BRASIL, 2014).

Esta estratégia tem o objetivo promover as avaliações internas, fato que é positivo, visto que permite reflexão sobre o trabalho desenvolvido. No entanto, quando

no texto está expresso que haverá a “constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas”, há espaço para dúvidas sobre quem elaborará esses instrumentos e partir de que parâmetros, pois o objetivo da avaliação interna é olhar para os problemas internos, para traçar um planejamento estratégico para melhoria da qualidade almejada, porém isso deve ser feito internamente pelos profissionais que atuam na escola, com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e respeitando a sua (suposta) autonomia.

Além dessas questões, em se tratando de avaliação externa, o PNE 2014-2024 em seu Art.11, declara que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informações para a avaliação da qualidade da educação básica e para orientação de políticas desse nível de ensino e, em seus incisos, estabelece que a produção de indicadores de rendimento escolar será apurada por meio de avaliações externas e avaliação institucional (BRASIL, 2014), os demais parágrafos desse artigo, praticamente todos, se referem às avaliações externas.

Portanto, por meio da análise do PNE 2014-2024 pode-se inferir que a meta 7 foi aquela que mais trouxe estratégias que envolvem a avaliação externa, relacionando o conceito de qualidade aos resultados no IDEB. Aqui fica a dúvida, consideradas as especificidades da Educação Infantil, como será medida a qualidade desta etapa?

2.1.4 Avaliação e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são instituídas pela Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999). No seu Art. 1º declara que essas diretrizes devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil e nos diversos sistemas de ensino (BRASIL, 1999). Essas diretrizes instituídas em 1999 passaram por revisão no ano de 2009, por meio do Parecer CEB 20/2009 do Conselho Nacional de Educação. Em seguida, por meio da Resolução CEB nº 5/2009, as Diretrizes para Educação Infantil Nacional são fixadas (BRASIL, 2009).

De acordo com o documento organizado pelo MEC, Diretrizes para Educação Básica 2013, que reúne toda a base legal que sustenta o primeiro nível de educação,

essa revisão foi realizada em 2009, devido à necessidade de incorporar os avanços alcançados no campo da política, produção científica e movimentos sociais da área (BRASIL, 2013). Este documento ainda destaca, em relação às diretrizes, o seguinte:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2013, p. 83).

Assim, é possível dizer que as Diretrizes apresentam caráter mandatório, ou seja, tem força de Lei e devem ser respeitadas na organização dos sistemas de ensino, independente da esfera (Federal, Estadual ou Municipal).

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a avaliação é destacada no Art. 10, o qual determina que as instituições são responsáveis pela elaboração de procedimentos de acompanhamento pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças, sem ter o objetivo de seleção, promoção ou classificação e, menos ainda, de retenção. Assim, no novo documento das Diretrizes para Educação Básica (2013) é defendida a ideia de que a avaliação é diferente de verificação.

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade (BRASIL, 2013, p. 95).

Desse modo, esse documento mandatório veta a avaliação externa e principalmente a avaliação por meio de testes padronizados das crianças. Em relação à avaliação da Educação Infantil o documento não apresenta explicitamente normativa sobre a avaliação institucional, defende a avaliação de contexto, aquela que parte do professor para a sua prática.

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às

crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição (BRASIL, 2013, p. 95).

Para concluir, a partir do conteúdo das DCNEI (BRASIL, 2009), pode-se verificar que é orientada a avaliação da prática educativa, que é necessária e deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, levando em conta o contexto da instituição e da comunidade onde esta se insere, por isso, chamada avaliação de contexto, com o intuito de efetivar o PPP da escola. Porém, em nenhum momento as diretrizes determinam a avaliação externa para esta etapa da educação.

2.1.5 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil* foram elaborados em cumprimento da meta do PNE 2001-2011, conforme visto anteriormente. Além disso, o documento contou com diversos segmentos envolvidos com a Educação Infantil – considerando o princípio de gestão democrática – no sentido de aprimorar a qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Sobre a participação e discussão para elaboração dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, o documento destaca que:

Para que fosse instaurada uma discussão qualificada que contribuísse efetivamente para o avanço da Educação Infantil no Brasil, realizou-se um processo de trabalho em etapas, durante as quais foram discutidas versões preliminares deste texto. A primeira versão foi apresentada e debatida em seminários regionais, promovidos pela SEB/DPE/Coedi em julho e agosto de 2004, com a participação de representantes de secretarias e conselhos municipais e estaduais de educação e outras entidades que atuam direta ou indiretamente com a criança de 0 até 6 anos de idade. A segunda foi enviada a especialistas na área de Educação Infantil de todo o país e, posteriormente, debatida em seminário técnico realizado em maio de 2005, em Brasília. Após a incorporação de grande parte das sugestões enviadas, uma versão, ainda preliminar do 2º volume, foi apresentada no Seminário Nacional Política de Educação Infantil, realizado também em Brasília, em julho do mesmo ano (BRASIL, 2006^a, p. 7, 8).

A partir dessa citação é possível constatar a participação de vários segmentos na elaboração desse documento que tem por objetivo estabelecer padrões de referência orientadores para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino. O documento traz uma definição e uma distinção entre parâmetro e indicadores – no qual parâmetros são definidos com a referência para o ponto de partida e de chegada, enquanto indicadores possibilitam a quantificação, ou seja, constituem um instrumento para aferir a aplicabilidade do parâmetro; “parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos” (BRASIL, 2006, p. 8).

O objetivo inicial que fundou esse documento não era estabelecer um padrão máximo ou mínimo, mas sim “os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2006, p. 9).

O MEC apresenta o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) em dois volumes. No volume 1, aborda a trajetória histórica da organização do documento, o conceito de criança e discute a questão da qualidade da Educação Infantil. No volume 2, também datado de 2006, explicita as competências dos sistemas de ensino, em nível federal, estadual e municipal. Além disso, o documento apresenta uma caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil e, por fim, os 16 parâmetros de qualidade a serem observados, divididos em subitens. Esses parâmetros envolvem a avaliação da proposta pedagógica, a gestão, os professores (as) e demais profissionais, as interações e a infraestrutura. O MEC define que estes parâmetros são referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizados por creches e centros de Educação Infantil (BRASIL, 2016). Entretanto, como é uma orientação do MEC, ainda que tenha promovido debates e participação democrática, não tem força de lei – embora, muitas vezes, possam ser admitidos como mandatórios. Abaixo, apresentamos um quadro indicando os parâmetros.

QUADRO 3 – PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

(continua)

1- As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil contemplam princípios éticos, políticos e estéticos.
2- As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

QUADRO 3 – PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
(conclusão)

3- As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram que o trabalho ali desenvolvido é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade.
4- As propostas pedagógicas explicitam o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem.
5- As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram a inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais, contemplando: (existem itens a serem avaliados)
6- As propostas pedagógicas são desenvolvidas com autonomia pelas instituições de Educação Infantil a partir das orientações legais.
7- As instituições de Educação Infantil funcionam durante o dia, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que a criança passa com a família.
8- A organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição.
9- A gestão das instituições de Educação Infantil é de responsabilidade de profissionais que exercem os cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação-geral e que: (existem itens a serem avaliados)
10- Os gestores ou gestoras atuam em estreita consonância com profissionais sob sua responsabilidade, famílias e representantes da comunidade local, exercendo papel fundamental no sentido de garantir que as instituições de Educação Infantil realizem um trabalho de qualidade com as crianças que a frequentam.
11- Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são professoras e professores de Educação Infantil.
12- Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil (existem itens a serem avaliados)
13- A equipe de profissionais da instituição de Educação Infantil, composta por gestoras, gestores, professoras e professores, pode ser acrescida de outros profissionais: (existem itens a serem avaliados)
14- Gestoras, gestores, professoras e professores, profissionais de apoio e especialistas das instituições de Educação Infantil estabelecem entre si uma relação de confiança e colaboração recíproca.
15- Espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças: (existem itens a serem avaliados)
16- Espaços, materiais e equipamentos presentes na instituição de Educação Infantil destinam-se, também, às necessidades das famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos profissionais que nela trabalham: (existem itens a serem avaliados)

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos Parâmetros Nacionais de qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Assim, os parâmetros e indicadores são apresentados, para fins de organização, em seções distintas – *proposta pedagógica, gestão democrática, professores de Educação Infantil, interações entre professores, gestores e funcionários e infraestrutura*. Essas seções abarcam 16 parâmetros indicadores que acabam se subdividindo em outros indicadores. Neste momento, opta-se por apresentar apenas os dezesseis parâmetros sem sua subdivisão, sendo que serão analisados de forma mais detalhada no próximo capítulo.

Uma breve análise permite inferir que, de modo algum, estes parâmetros avaliam a criança, mas sim uma avaliação de todo o contexto que envolve a unidade.

Porém, é importante se debruçar mais demoradamente nos subitens a serem avaliados, para poder enxergar se avaliam as condições de oferta, que também impactam na qualidade.

2.2 LEGISLAÇÃO E NORMAS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Curitiba teve seu Conselho Municipal de Educação (CME) criado por meio da Lei 6763, em 1985. Essa lei sofreu alterações no texto por meio de outra lei 12.081/2006. O CME, de acordo com o artigo 4º da referida lei, é um órgão com funções deliberativas, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e de controle social (CURITIBA, 2006). Neste artigo, em seu § 1º, destaca que as funções deliberativas e normativas são exercidas pela aprovação do Sistema Municipal de Ensino (SISMEN), em relação a processos educacionais das instituições que o compõem, a serem homologadas e executadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) (CURITIBA, 2006a). No mesmo dia em que foi promulgada a lei que instituía o CME, em 2006, também foi criada a Lei 12.090/2006, que disciplina e organiza seu Sistema Municipal de Ensino (SISMEN).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba também foram publicadas em 2006, sendo estas composta por 4 volumes: Volume 1- Princípios e Fundamentos, Volume 2 - Educação Infantil, Volume 3 - Ensino Fundamental e Volume 4 - Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos (CURITIBA, 2006b).

Conforme previa a Lei do PNE 2014-2024, todos os municípios necessitariam fazer seus Planos Municipais de Educação; assim como também os Estados, o Plano Estadual de Educação. Desse modo, Curitiba elaborou seu Plano Municipal de Educação (PME), que foi aprovado por meio de da Lei 14.681/2015 (CURITIBA, 2015). No PME de Curitiba, a primeira meta a ser atingida é universalização da Educação Infantil. Menciona o texto:

META 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender 100% (cem por cento) das crianças de até, no máximo, 3 (três) anos até o final da vigência deste PME, preferencialmente na rede pública (CURITIBA, 2015).

Analisando a forma como foi redigida essa meta, a interpretação possível é que todas as crianças, inclusive as da faixa de 0 a 3 anos – que não é de frequência obrigatória, mas somente a oferta – poderão estar matriculadas nas unidades educativas, praticamente tornando essa subetapa obrigatória ou se propondo a abranger toda a demanda. O que caracteriza um grande avanço – se chegar a ser cumprida como determina a lei. O PME 2015 apresenta 19 estratégias para atingir essa meta. Dentre elas, selecionamos as que envolvem a avaliação da Educação Infantil especificamente.

1.7 Implementar, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PME, a avaliação institucional da educação infantil, a ser realizada pelo menos a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais e/ou municipais de qualidade para essa etapa de educação, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

1.8 Rejeitar a adoção de políticas públicas de avaliação, em larga escala, do desempenho da criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, por meio de questionários, testes, provas e quaisquer outros instrumentos, uma vez que tais procedimentos desconsideram a concepção de Educação Infantil e de avaliação presente na legislação educacional em vigor.

1.9 Discutir, no 1º (primeiro) ano de vigência do PME, o estabelecimento de uma avaliação de sistema, abrangendo toda a educação infantil do município.

1.15 Garantir o atendimento da criança até 6 (seis) anos em estabelecimentos que atendam a Parâmetros Nacionais de Qualidade, respeitando o cumprimento da data-base de corte etário, que estipula o ingresso da criança aos 4 (quatro) anos na pré-escola e aos 6 (seis) no ensino fundamental, conforme as resoluções CNE/CEB nº 01/2010 e nº 06/2010, que definem 31 de março como data-corte (CURITIBA, 2015).

Essas estratégias permitem entender que os Parâmetros de Qualidade Nacionais e/ou Municipais ganham força de lei, considerando que a avaliação institucional será realizada a partir destes, a ocorrer a partir do segundo ano da promulgação da Lei, com intervalo de dois anos entre uma avaliação e a seguinte. Na prática, eles já devem ser seguidos pelas unidades educativas para que possam ser avaliados. Questiona-se que documentos que são elaborados como referência, para subsidiar a elaboração do PPP e da avaliação institucional, sejam incorporados de tal forma que adquirem cunho mandatório.

Outra estratégia na qual é importante se deter é a 1.9, que enuncia o estabelecimento de uma avaliação de sistema, abrangendo toda a Educação Infantil do município. Essa estratégia ainda não saiu do papel, mas com a adoção obrigatória

dos Parâmetros de Qualidade não estaria encaminhada uma padronização que pode ser associada a uma avaliação externa do sistema?

2.2.1 A Avaliação Externa na legislação do município de Curitiba

A avaliação externa está inscrita nos documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME), mais especificamente no volume 1, das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, no debate sobre um programa de qualidade. Neste subtítulo, são citadas as avaliações externas promovidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2003 e declarando a parceria realizada com o Ministério da Educação e tendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) como intermediário para aplicação da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) em todas as escolas municipais e para todos os estudantes da 2.^a etapa do Ciclo II, ou 4.^a série, e da 2.^a etapa do Ciclo IV, ou 8.^a série – atualmente modificadas as questões de idade e ano, sendo o 1º ao 3º ano, período que compreende o ciclo I, e 4º ao 5º ano, o ciclo II (CURITIBA, 2006).

No entanto, esse mesmo documento defende que as avaliações externas por si só são insuficientes para que se tenha uma configuração de qualidade e que, por isso, é necessário cruzar esses dados com os resultados obtidos ao longo do ano letivo com as práticas escolares e aprendizagens dos estudantes. De acordo com Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, as metas a serem atingidas devem estar estabelecidas no projeto pedagógico da escola. O documento apresenta ainda, a preocupação com os planos de gestão das equipes escolares, pois defende que estes precisam contemplar metas com o intuito de melhorar os resultados de cada unidade escolar, refletindo as discussões administrativas e pedagógicas (CURITIBA, 2006).

Porém, não estabelece nada em relação à Educação Infantil. No próximo subtítulo trataremos da concepção da avaliação que está posta nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Curitiba.

2.2.2 Avaliação e Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil

O município de Curitiba elaborou uma revisão das Diretrizes Municipais de Educação Infantil, no ano de 2005, sendo publicada em 2006. As Diretrizes para a

Educação Infantil estão contidas no volume 2. De acordo com o documento, para a elaboração e efetivação do mesmo ocorreram várias discussões, seminários e contribuições de escolas e CMEI, Departamento de Educação Infantil, Departamento de Ensino Fundamental, Coordenação de Atendimento as Necessidades Especiais.

Assim, o documento tem por objetivo nortear a prática pedagógica dos CMEI e escolas que ofertam Educação Infantil. Além disso, as diretrizes apresentam um cunho mandatório. Portanto, é importante verificar o que estas dizem sobre a avaliação.

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2006) do município de Curitiba, está posto que a avaliação será baseada no acompanhamento e registros dos avanços do desenvolvimento da criança, sem caráter de promoção ou retenção sendo um processo contínuo, fundamentado na criança como referência dela própria, sem comparativos entre as crianças tendo como objetivo principal orientação do profissional de Educação Infantil no realinhamento de suas intervenções (CURITIBA, 2006). O documento cita o Art. 31, da LDB (BRASIL, 1996), no qual, a avaliação da criança de Educação Infantil, se dará mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção mesmo para o Ensino Fundamental.

De acordo com o documento, esse registro se dará por meio de ações que se evidenciam no cotidiano do trabalho, como relatórios, fotos, gravações em áudio e vídeo, materiais produzidos pelas crianças e diários. Essas indicações necessitam ser levadas em conta na elaboração dos projetos pedagógicos.

Assim sendo, nas Diretrizes para Educação Infantil de Curitiba, em nenhum momento é mencionada a avaliação externa, muito pelo contrário, defende avaliação formativa, contínua, sem objetivo de promoção para as crianças.

2.2.3 Parâmetros e Indicadores da Avaliação da Educação Infantil na RME

Os Parâmetros Municipais de Qualidade para a Educação Infantil da rede Municipal de Curitiba têm a composição constituída por três cadernos, sendo cada um direcionado a determinada instituição: CMEI, Centros Educação Infantil (CEI) e Escolas. O documento Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os CMEI, em sua introdução, relata que estes foram construídos com base nos parâmetros do MEC.

Os Parâmetros Municipais de Qualidade para a Educação Infantil foram elaborados com base nos parâmetros do MEC (BRASIL, 2006b), nas observações e relatos dos profissionais da educação infantil e nas experiências significativas vivenciadas pelas unidades nos últimos anos, considerando a organização dos espaços, a diversidade e qualidade de propostas oferecidas às crianças, o investimento na gestão democrática e, principalmente, o interesse e o envolvimento dos profissionais para o planejamento e desenvolvimento do trabalho com as crianças. Isso demonstra que é possível Curitiba avançar ainda mais no sentido de oferecer às crianças iguais oportunidades de acesso à educação infantil de qualidade (CURITIBA, 2009, p. 9).

Segundo consta no documento, os objetivos dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (PIQ) são pautados no direito das crianças a uma Educação Infantil de qualidade e ganham forma como indicadores para serem levados em conta no momento da reelaboração das propostas pedagógicas, do planejamento e dos planos de ação das unidades e discussão com as famílias que frequentam os CMEI.

- Apresentar parâmetros comuns aos CMEIs, a serem considerados na (re)elaboração das propostas pedagógicas e nos planos de ação.
- Estabelecer referências a partir de indicadores para a organização de espaços e tempos voltados a ambientes*de qualidade para a educação infantil. Essas referências estão pautadas, prioritariamente, no direito das crianças a terem uma educação infantil de qualidade, que é expressa em ações integradas de cuidado e educação, respondendo às necessidades fundamentais de seu desenvolvimento.
- Potencializar as discussões com as famílias que frequentam os CMEIs sobre a qualidade que se espera na educação e no cuidado das crianças.
- Apoiar o educador/professor/pedagogo no planejamento de espaços e tempos com ações de educação e cuidado voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil (CURITIBA, 2009, p. 10).

Esse documento, o PIQ, específico para Educação Infantil em CMEI passou por reestruturações, sem alteração nos parâmetros, apenas na apresentação e na reorganização do documento e, em 2013, teve uma nova apresentação, com orientações explícitas sobre como deve ser o procedimento para a realização do mesmo na unidade escolar. Traz um breve histórico sobre o processo de construção dos Parâmetros e, brevemente, relata que a construção do documento se deu em 2008, por meio da participação de diretores e pedagogos de CMEI, em cinco encontros, sob a coordenação do Departamento de Educação Infantil, para que estes avaliassem de forma preliminar nas suas respectivas unidades e, posteriormente, ser validado por profissionais, famílias e representantes da comunidade, num processo

participativo, em um evento específico para esse fim. O documento apresenta uma análise, sob o ponto de vista da SME:

A cada ano de trabalho, esse processo participativo, com agendamento específico, vem possibilitando a autoavaliação do Centro Municipal de Educação Infantil em seus aspectos qualitativos. É importante que cada instituição educativa, a partir de reflexão coletiva, defina um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico. A autoavaliação possibilita definir metas e estratégias para encontrar um bom direcionamento das práticas educativas, que possibilitem atingir os indicadores ainda não alcançados e/ou aqueles que ainda necessitam ser efetivamente incorporados pela equipe, norteando o seu plano de ação anual (CURITIBA, 2013, p. 3).

Deste modo, os Parâmetros para a SME de Curitiba – ainda que padronizados para toda a rede - são considerados como autoavaliação, ou seja, como avaliação interna, mas que têm data específica para acontecer e devem avaliar rigorosamente todos os indicadores “sugeridos”. Além disso, todas as unidades escolares a realizam, mas os indicadores de qualidade são diferentes para os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), Centros de Educação Infantil contratados e Escolas de Ensino Fundamental. Vale lembrar que os Parâmetros para a escola são bem diferentes daqueles apresentados para os CMEI, pois atendem ao Ensino Fundamental. Cumpre destacar aqui que a escola também inclui a matrícula e frequência de crianças da Educação Infantil, na subetapa da pré-escola. Cabe perguntar se esses parâmetros, sendo diferentes para Educação Infantil da escola e do CMEI sugerem que devem haver qualidades diferentes?

O processo como se pode perceber se dá com o envolvimento todos os segmentos da unidade escolar, sendo organizado pela direção juntamente com o Conselho de CMEI/Escola. Além disso, a avaliação, segundo o documento, servirá de diagnóstico para elaboração de um plano de ação do CMEI (CURITIBA, 2013).

O processo ocorre da seguinte forma: tem data pré-determinada no calendário, todos os envolvidos têm direito a votar. Neste dia, há uma plenária para apresentação dos Parâmetros, esclarecimento de dúvidas e subdivisão em grupos, tendo como coordenador um professor da unidade. Cada grupo discutirá e avaliará um parâmetro. Essa avaliação ocorre por meio de cores – verde: para indicadores que foram efetivados; amarelo: para aqueles que acontecem às vezes, mas não estão consolidados; e vermelho, para ações que não existem ou não foi possível desenvolver. Em seguida, após as votações nos subgrupos, volta-se ao grupo geral, no qual será avaliado pelo grande grupo apenas os aspectos que se encontraram em

amarelo e vermelho, já aqueles definidos como verde, não voltam a ser discutidos. Essa avaliação recebe orientações para ser registrada em ata, com lista de presença dos participantes (CURITIBA, 2013).

Após esse processo é orientado pela SME que os dados obtidos sejam lançados em planilha e enviados aos respectivos Núcleos Regionais de Educação, o qual ao receber envia ao Departamento de Educação Infantil, no caso do CMEI (CURITIBA, 2013).

O PIQ e a SME orientam que, no plano de ação da unidade, que é elaborado anualmente, sejam contempladas metas e estratégias a fim de concretizar os indicadores que na avaliação se mostraram não consolidados (CURITIBA, 2013).

Desse modo, a aplicação e organização dos parâmetros apresenta características mais parecidas com uma avaliação externa do que interna, visto que esta política produz dados que são enviados ao Departamento de Educação Infantil e aos Núcleos Regionais de Educação da SME, e são consolidados em estatísticas para toda a rede. Uma característica dessa avaliação que a difere das avaliações externas se encontra no fato de que somente a unidade educacional e a Secretaria de Educação têm acesso aos dados, não são divulgados abertamente a todos, como ocorre, por exemplo, com os resultados da Prova Brasil.

Importante ressaltar que as Diretrizes, que apresentam caráter mandatório, não citam os Parâmetros e este não tem cunho de Lei. No entanto, as unidades, já recebem uma data pré-determinada em calendário para a realização da avaliação por meio desse instrumento, o que faz com que essa avaliação se aproxime muito mais de uma avaliação externa do que interna, conforme já indicado. Além disso, todo esse processo acaba tendo um resultado semelhante aos demais sistemas de avaliação externa: acabam por determinar, mais do que as diretrizes, o projeto, o plano de ação e o currículo da escola – tal como apontava Casassus (2001).

Os PIQ para Educação Infantil de Curitiba envolvem em sua construção diversos critérios que se parecem em seu teor com aqueles abordados em outro documento publicado pelo MEC, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, publicados no ano de 2009, mas também abordam vários critérios que se mostram em consonância com os Parâmetros Nacionais para Educação Infantil. No próximo capítulo será apresentada a análise mais detalhada do documento *Parâmetros e Indicadores de qualidade para os CMEI* e do processo desenvolvido no município de

Curitiba, além da identificação dos principais pontos de convergência com os documentos nacionais e outros modelos de avaliação externa.

3. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Assentados os fundamentos teóricos da avaliação e a base legal que a sustenta, trataremos neste capítulo da análise, propriamente dita, dos Parâmetros e da concretização da avaliação da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Curitiba (RME). Esta análise é complementada pelos dados referentes ao processo desenvolvido, verificando como ocorre o processo de preparação, aplicação e pós-aplicação dos referidos parâmetros e indicadores nos CMEI, em Curitiba, e, através do exame dos questionários e dos dados produzidos, como ocorre a utilização destes pelas unidades e pela SME na promoção de políticas indutoras da qualidade. Finalmente, executa-se um estudo mais apurado sobre os Parâmetros, por meio de análise de categorias, elencando possíveis elementos da avaliação externa a fim de verificar em que medida esta proposta corresponde a uma avaliação institucional/interna ou de sistema/externa.

3.1 ESTUDO DOS PARÂMETROS E INDICADORES DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME

Nos documentos oficiais da RME, o histórico sobre a criação e motivação para tal ação não está explícito, tendo apenas como o objetivo a avaliação da qualidade da educação infantil. Estes *Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba* (PIQ) foram elaborados em 2009 para avaliar a qualidade da Educação Infantil em CMEI, CEI e escolas de Ensino Fundamental da rede pública do município de Curitiba. Esse documento se desdobrou em quatro documentos: *Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros de Educação Infantil Conveniados com a Prefeitura Municipal de Curitiba* (PIQ-CEI), *Parâmetros Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba* (PIQ-Escola), *Parâmetros Indicadores de Qualidade para Escolas Municipais que ofertam Educação Infantil* (PIQ – Escola – Educação Infantil). Destes, permanecem em vigência e são empregados apenas três, após reformulação dos PIQ das escolas. O documento *Parâmetros Indicadores de Qualidade para Escolas Municipais que ofertam Educação Infantil* (PIQ – Escola – Educação Infantil) foi incorporado numa única avaliação para as escolas (CURITIBA, 2016).

Esses três documentos são diferentes e se destinam para cada uma das três instituições – CMEI, Escola e CEI Contratado – demonstrando que o conceito de qualidade não é único, nem mesmo dentro da mesma rede de ensino. Para os CEI contratados, que recebem parte de seu financiamento dos cofres públicos, são definidos critérios diferentes daqueles elencados para os CMEI. Diante disso, causa estranheza o fato de que o padrão de qualidade de uma instituição que recebe recursos públicos é diferente daquela que é mantida totalmente pelo poder público. Por quê? Nesse sentido, se há um padrão de qualidade a ser alcançado, não seria necessário que este padrão servisse de referência para todas as instituições que oferecem Educação Infantil? E, se o modelo proposto se refere à avaliação institucional, esta não deveria partir do proposto no projeto político pedagógico de cada unidade?

O documento PIQ da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que trata da qualidade e dos princípios norteadores da Educação Infantil, criados em 2009, com base no documento nacional, “Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil”, destina-se, à avaliação da qualidade das unidades que ofertam unicamente Educação Infantil, os CMEI. Esse documento foi construído em 2008, passando por avaliação preliminar em cinco unidades e por processos de validação, dando início à sua implantação (CRUZETTA, 2018).

Para Cruzetta (2018), esse documento propõe indicadores que auxiliem na definição da qualidade da Educação Infantil da RME, tendo como elemento fundamental a participação e envolvimento de toda a comunidade escolar. Além de propor a discussão coletiva a qualidade da oferta de cada unidade, o documento determina a elaboração posterior de um plano de ação com o intuito de traçar ações e estratégias para melhorar e avançar nos indicadores que não estão consolidados ou ainda em processo de consolidação. Esse plano de ação deverá ser construído de forma coletiva, envolvendo os professores, pedagogos, funcionários, diretores, pais, enfim, a comunidade como um todo (CURITIBA, 2009).

A partir de 2009, o PIQ para Educação Infantil em CMEI apresentou desdobramentos, quando foram criados pela SME documentos diferentes para as escolas de Ensino Fundamental – sendo avaliações e parâmetros diferentes para as etapas de Educação Infantil (2014) e ensino fundamental (2016, versão atualizada) – e para Centros de Educação Infantil Contratados (2011). Atualmente, nas escolas, é realizada somente a versão atualizada em 2016.

O documento (PIQ), em sua versão final para avaliação da qualidade nos CMEI, apresenta oito parâmetros baseados nos direitos das crianças⁵, desenvolvido em objetivos e critérios (os quais são avaliados por meio de indicadores e critérios, conforme os direitos). Ao total são oito parâmetros a serem avaliados, os quais se desdobram em 302 indicadores, subdivididos em critérios diferenciados para cada um deles (disponíveis em anexo). O quadro abaixo apresenta resumidamente, um panorama geral dos parâmetros utilizados para avaliação institucional na RME de Curitiba para os CMEI.

QUADRO 4: PANORAMA DOS PARÂMETROS, CRITÉRIOS E QUANTIDADE DE INDICADORES DO PIQ - RME

Direitos/ parâmetros	Critérios	Quantidade de indicadores
Direito a um espaço organizado, acolhedor, seguro e desafiador, durante sua permanência no CMEI,	Segurança, saúde, conforto e estética, flexibilidade, interação e flexibilidade.	60
Direito à brincadeira.	Segurança, diversidade, saúde, quantidade, qualidade, diversidade, acessibilidade.	25
Direito à alimentação saudável.	Segurança, conforto e estética, saúde e acessibilidade.	39
Direito a desenvolver sua identidade	Acessibilidade.	15
Direito à proteção, ao afeto e a amizade (Ambiente educativo)	Integração e respeito	23
Direito ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão Subdivisão em eixos baseados nas áreas do conhecimento para Educação Infantil: movimento; linguagens artísticas e artísticas e os materiais de expressão; literatura, literatura infantil e livros; oralidade, leitura e escrita, conhecimento matemático; relações sociais e naturais	Saúde e segurança, uso de materiais e equipamentos, quantidade e acessibilidade	Movimento: 17 Linguagem artísticas e os materiais: 13 Literatura, livros: 29 Oralidade, leitura e escrita: 12 Conhecimento matemático: 8 Relações naturais: 18 Total: 97
Direito a serem educadas por profissionais qualificados	Acessibilidade	14
Direito a um espaço de convivência democrática	Transparência, planejamento participativo, atenção à equipe, parcerias, avaliação da instituição.	29

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2012).

⁵ Os direitos da Criança estão fundamentados com base no documento “ Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (CURITIBA, 2014).

Analisando o documento, percebe-se que a quantidade de indicadores é extensa, ao total são 302 indicadores, que devem ser avaliados num período de 4 horas de discussão e debate. Este processo, além de ser muito cansativo, não dá margem para crítica, nem para elaborar contribuições consistentes por parte dos participantes, tendo em vista o tempo total previsto para todo o procedimento.

Cabe destacar que, apesar da extensão do documento, este não contempla a avaliação da gestão da RME de Curitiba, nem coloca a questão de acesso e permanência a esta etapa, como condição de qualidade na EI, tal como corrobora a tese de Sebastiani (1996). A respeito da avaliação sobre gestão, esta se refere somente e exclusivamente ao papel da diretora, quando considera o princípio de gestão de democrática. É possível concluir que a responsabilidade pela efetivação dos indicadores avaliados é exclusiva do Conselho do CMEI, dos pedagogos, dos professores, funcionários e dos diretores do CMEI (CRUZETTA, 2018).

Cruzetta (2018), em relação à questão valorativa e de responsabilização prevista no instrumento, aponta que esta pode reforçar uma tendência de resultados positivos. A autora também disserta sobre a participação da comunidade envolvida nessa avaliação.

Também a forma de participação dos sujeitos deve ser considerada. Pode-se indagar se o envolvimento dos sujeitos que compõem a comunidade escolar resulta em um momento em que todos opinam e coletivamente tomam decisões ou apenas em participação numérica que não contribui para uma avaliação realizada de forma democrática. A consciência democrática dos sujeitos envolvidos no processo também é um fator a ser levado em consideração (CRUZETTA, 2018, p.53).

Além das questões tratadas acima, é importante notar que a avaliação institucional nesse formato - com questões fechadas e pré-determinadas -, apesar de trazerem importantes reflexões, resumem-se, basicamente, ao trabalho do professor e exclui das discussões questões específicas de cada unidade, que podem estar contempladas no PPP ou que sejam anseios dos pais, por exemplo.

3.2 PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA RME

O documento PIQ para CMEI traz orientações para organização desse momento de avaliação. A primeira de todas é que há uma data definida para ocorrer, já determinada em calendário. Quanto à organização do Encontro de votação dos

indicadores, indica que o Conselho do CMEI deve se reunir para tomar conhecimento do trabalho a ser realizado, a fim de planejar as estratégias necessárias para mobilizar todos os segmentos da comunidade educativa para que resulte numa autoavaliação sem objetivo de comparar unidades entre si (CURITIBA, 2009). Para coordenar o trabalho, no dia do evento, o documento sugere que sejam o diretor e o pedagogo da unidade.

O primeiro passo sugerido pelo documento é a apresentação do grupo de pessoas e da proposta de trabalho. O texto aqui fica um pouco confuso, (entendo que o grupo de pessoas seja composto pelos profissionais que atuam no CMEI) e a proposta se refere ao momento de avaliação que dará início ao processo (CURITIBA, 2009).

O segundo momento recebe o nome de plenária. Neste, o documento orienta a apresentação sobre o que são Parâmetros e Indicadores de Qualidade, como foram elaborados, seus objetivos e esclarecimentos ao grupo. Além disso, o documento orienta a apresentação de imagens de referência do próprio CMEI para exemplificar alguns dos indicadores. E, por fim, a divisão dos participantes em 13 subgrupos tendo um coordenador (sendo um profissional do CMEI) para cada um deles (CURITIBA, 2009).

A avaliação é feita por meio de cores. A cor verde é utilizada pelos participantes quando estes avaliarem que as ações ou situações elencadas pelo indicador estão consolidadas. A cor amarela é utilizada para atitudes ou situações que ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas; e a cor vermelha é utilizada quando essas ações ou situações dos indicadores não ocorrem. Além das cores existe a opção não se aplica quando o item não diz respeito à instituição (como por exemplo, quando o CMEI atende somente a faixa etária da creche) (CURITIBA, 2009).

O terceiro momento é a própria discussão acerca do PIQ (um item por subgrupo), a qual se dará nos 13 subgrupos tendo um coordenador (um profissional do CMEI) para cada um deles, que recebe as funções de definir, em plenária, um relator (para apresentar as conclusões do subgrupo, em plenária), apresentar o parâmetro para o subgrupo, ler o texto introdutório e os objetivos, os critérios e indicadores, um a um, fazendo esclarecimentos, quando necessário e apresentar as conclusões do grupo em plenária final. Ao subgrupo cabem as seguintes funções: avaliar cada indicador, atribuindo-lhe uma cor; comparar a avaliação feita pelo subgrupo com a avaliação institucional (no momento da plenária final, debatem os

itens que ficaram em vermelho ou amarelo, com a votação de todos os presentes na plenária final) apresentada pelo coordenador, atribuir avaliação final, mediante consenso das avaliações (CURITIBA, 2009).

Por fim, ocorre uma plenária para validação das avaliações pelos relatores de cada subgrupo e registro das principais considerações (CURITIBA, 2009). Este processo deverá ocorrer num espaço de quatro horas, conforme já indicado.

Para conclusão do processo, é registrado o número de participantes e colhidas suas assinaturas. Os resultados são transferidos para uma planilha em Excel e enviados a SME. E, conforme já apontado, os resultados deverão nortear a elaboração do Plano de Ação da Unidade do ano seguinte, de modo a contemplar ações e estratégias, com o intuito de consolidar os indicadores que ainda não o foram (CURITIBA, 2009).

No site “<http://www.cidadedoconhecimento.org.br>”, da Prefeitura Municipal de Curitiba, destinado a divulgação de informações, encontram-se fotos de diferentes unidades sobre este processo de avaliação. Nelas, é possível notar que, há exposição de fotos pelas paredes e de materiais talvez como forma de tentar informar (relacionando as fotos com os parâmetros) os pais sobre o que acontece no interior da unidade e, com o intuito de ajudar nas suas decisões (ou influenciá-los). Já, em outras unidades é possível constatar que é oferecido café, suco, comidas, algodão doce aos participantes. Outra alternativa que pode ser visualizada nas fotos é a organização dos espaços para brincar, para que os pais brinquem com seus filhos e conheçam um pouco do cotidiano do CMEI.

As informações coletadas por meio das imagens permitem inferir que existe uma orientação para que estes momentos aconteçam, para que os pais compareçam e participem da avaliação. Talvez, seja ousado dizer, mas a avaliação, de certo modo, tem seu início nesse processo. É possível que, as diretoras, que são indicadas pela SME, sintam-se “pressionadas” para que seu CMEI tenha um *quórum* o que explicaria o café, o qual, na maioria das vezes, deve ser oferta dos próprios funcionários do CMEI, ou é o lanche que seria destinado, naquele dia, às crianças, visto que, pela legislação não pode ser comprado com o dinheiro da verba descentralizada (fundo rotativo) da instituição. As imagens podem ajudar aos pais nas suas conclusões para avaliar o processo, no entanto, sempre será um recorte daquilo que ocorre todos os dias dentro da unidade educativa.

Essa avaliação, no ano seguinte, resulta na elaboração de um plano de ação por parte da unidade, que deve envolver a participação de todos os segmentos do CMEI, por meio do Conselho do CMEI, que precisa registrar em ata e aprová-lo. Para sua elaboração, a SME, no início do ano letivo, encaminha um documento orientador para as unidades educacionais, no qual, estabelece como este deve ser. Cabe lembrar que aqueles indicadores que não foram consolidados precisam estar contemplados nas ações e metas propostas no plano, para tanto, com o estabelecimento de prazos.

Para 2019, as escolas já receberam a orientação por meio do Ofício Circular Ofício nº 91/2018–EEF. Neste documento, que é direcionado às escolas, defende-se que o “Plano de Ação está voltado para a transformação da realidade escolar e tem como norte a Avaliação Institucional (Parâmetros e Indicadores de Qualidade de Educação) sendo ponto de partida para o (re)planejamento de ações”. As instruções podem ser diferentes para os CMEI, todavia a base é mesma, contemplar os parâmetros não atingidos, além dos projetos desenvolvidos e os almejados, e estar em consonância com o PPP da instituição. O documento orienta que a elaboração desse documento seja pauta da primeira reunião administrativa da unidade e, que o Conselho de Escola seja mobilizado para discussão do mesmo, sua construção, aprovação e efetivação. Além disso, ponderar o monitoramento das ações do plano do ano anterior, analisando o que foi ou não alcançado.

Quanto a mobilizar a participação de todos os segmentos para elaborar o plano, de certo modo, é inviável do ponto de vista administrativo, caso não haja uma primeira reunião agendada em calendário, pois, como é possível reunir a todos os professores, para discutir de forma coletiva? Caso não haja reunião em calendário, esse processo pode ocorrer de maneira segmentada com pequenos grupos ou até de forma isolada, sendo o grupo apenas reunido para tomar ciência. Além disso, os pais também precisam participar, e, no início de ano (o plano precisa ser enviado até começo de março para o núcleo), a instituição educativa apresenta algumas especificidades (crianças em adaptação, professoras novas na unidade, Semana de Estudos Pedagógicos, organização dos espaços, materiais, organização de horários, entre outras coisas), o que pode dificultar esse momento de reflexão que é tão importante quanto o dia da avaliação.

3.3 ANÁLISE DO MODELO DOS INDICADORES (padronizados)

Com exceção da Educação Infantil, a avaliação externa do sistema educacional brasileiro vem sendo realizada por meio da utilização do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Estes, em especial o IDEB e SAEB, são obrigatórios, já o ENEM é opcional, no entanto, este último é utilizado por muitas universidades como forma de ingresso. Todas essas avaliações estão sob a responsabilidade do INEP. Para a Educação Infantil, foram elaborados os *Parâmetros e Indicadores da Qualidade da Educação Infantil* são apresentados como “um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil” (MEC, 2009, p. 9).

O documento, que foi elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef sugere “O uso dos indicadores da qualidade na educação na construção e revisão participativas de planos” e define que os indicadores se caracterizam uma proposta metodológica de autoavaliação participativa, capaz de envolver diferentes atores da escola (BRASIL, 2006). Desse modo, os Parâmetros e os próprios Indicadores se caracterizam como um documento orientador e não mandatório, pois não se constitui como lei.

Porém, o documento que se refere à avaliação da qualidade da Educação Infantil no município de Curitiba é obrigatório. O que nos direciona para análises importantes desta política desenvolvida. O discurso, mesmo que implícito, no documento parece ser centrado na eficiência das instituições, herdada da política neoliberal, das reformas de Estado, as quais – como visto no capítulo 2 – influenciaram a constituição de avaliações de sistemas, como o IDEB, o SAEB e o ENEM (mais especificamente, para o ingresso no ensino superior). Um exemplo disso, é no PIQ para os CMEI, se encontra na avaliação da gestão, no indicador parcerias, a seguinte descrição: “a gestão atua em parceria com outras instituições (escolas, empresas, associações, unidades de saúde, Conselho Tutelar e outros serviços públicos) para o desenvolvimento de projetos e ações conjuntas” (CURITIBA, 2009, p. 45). De certo modo, isso induz a pensar que a própria unidade é responsável por solucionar seus problemas, independentemente, quais sejam eles, por meio dessas parcerias.

Por essa razão, a análise mais detalhada desse documento permite encontrar relações estreitas com a responsabilização dos profissionais que atuam nestas unidades pelo seu mau gerenciamento. Outro exemplo se refere ao parâmetro “Organização dos espaços e tempos”, no seguinte indicador: “A areia é limpa diariamente, varrida semanalmente e trocada semestralmente” (CURITIBA, 2009, p. 5). Conforme a área que a caixa de areia possui (que normalmente é grande e exige muita areia), fica inviável financeiramente, realizar a troca semestralmente, porém, esse indicador é avaliado anualmente e, ao que tudo indica, não está consolidado nas unidades. Isso pode induzir as famílias, que nem sempre participam da vida escolar das crianças, a compreender que a unidade, diretora, professoras não estão fazendo uso eficiente do dinheiro. Com isso, não se quer dizer, que estes profissionais não devam ter responsabilidades para alcançar a qualidade almejada naquela instituição, todavia, essa é uma responsabilidade que precisa ser compartilhada com a SME, principalmente no que se refere ao financiamento (necessário – para obtenção da qualidade), e, ainda, contratação de profissionais.

No documento utilizado para a avaliação, o primeiro parâmetro diz respeito à organização do espaço, sua concepção e apresentação. Segundo Zabalza (1998), o espaço é um elemento educativo, sendo que ele não é neutro, exprime identidade e características de quem o habita. Ainda, a descrição do parâmetro traz a seguinte narrativa “cabe aos profissionais o planejamento de ações com objetivos definidos, tornando o ambiente propício ao desenvolvimento das diferentes linguagens infantis, constituindo espaços de educação personalizados, respeitando as diversidades culturais e sociais, considerando as especificidades de cada CMEI” (CURITIBA, 2012).

Na apresentação do parâmetro a responsabilidade pela organização do espaço é de responsabilidade do professor, porém, a exigência não para nessa frase, continua por todos indicadores, compartilhando essa responsabilidade com demais funcionários da instituição.

Dentre os parâmetros, um deles pode retratar bem essa responsabilidade: “Os espaços internos e externos são livres de móveis ou objetos em desuso”. Nessa situação, em especial, os bens patrimoniados precisam ser recolhidos pela prefeitura, não podem ser descartados. Assim, se a prefeitura não vier recolher esses objetos, que estão estragados ou em desuso, a unidade não pode se desfazer deles (há relatos

que essas coletas não estão sendo feitas), ficando esse indicador sem se consolidar, porém, responsabilizando a direção.

O parâmetro seguinte diz respeito à brincadeira e organização dos brinquedos, que na apresentação aborda a importância do brincar, do faz de conta, da utilização de jogos no trabalho do CMEI. Os indicadores desse parâmetro de modo geral, referem-se ao trabalho do professor junto com a criança, o que implica numa avaliação muito mais pedagógica das situações que envolvem a rotina do CMEI. No entanto, há indicadores, que dependem da equipe de limpeza e, outros de verba para aquisição, como por exemplo, o indicador a seguir: “Os brinquedos e as caixas organizadoras são substituídos quando danificados”. Nesse caso, depende de verba para aquisição de novos, e, sabe-se que brinquedos e caixas organizadoras resistentes e de qualidade não têm valor muito acessível. Admitindo-se que o CMEI possui várias salas e que o valor da verba recebido é calculado pela quantidade de crianças e, ainda, que os brinquedos e caixas normalmente acabam se deteriorando pelo próprio uso, como pode ser avaliada essa questão? De quem é a responsabilidade por não ter todos esses materiais em perfeitas condições? O cuidado com esses pertences deve existir, é claro, no entanto, são bens não duráveis. A meu ver, é uma forma de responsabilizar o gestor e professor, visto que as unidades recebem a verba, portanto, pode-se usar o artifício de dizer que esta não está sendo bem utilizada ou que os professores não estão cuidando do bem público.

O terceiro parâmetro aborda a avaliação da alimentação e da organização do espaço destinado às refeições. Inicialmente, apresenta a descrição de que a organização do espaço (talheres, mesa, copos, pratos, toalhas) são culturais e, portanto, a criança se apropria dela. Além disso, defende que é no período da Educação Infantil que as crianças constroem bases de hábitos alimentares, portanto é necessário, um planejamento que promova o acesso a uma alimentação saudável. A alimentação dos CMEI na RME de Curitiba recebe verba do PNAE, regulamentado pela Lei nº 11947/2009 é elaborado e entregue por uma empresa terceirizada, no caso, dos berçários e maternal I (algumas refeições). A empresa dispõe de uma funcionária lactarista, a qual prepara a alimentação das crianças no próprio CMEI, as demais, são produzidas nas empresas e entregues em *hotbox* nas unidades, contando com funcionários para entrega no refeitório ou salas, conforme organização de cada CMEI. O cardápio é elaborado e definido por uma nutricionista da Prefeitura Municipal de Curitiba PMC/SME. Portanto, a responsabilidade do CMEI é apenas avaliar a

qualidade desta alimentação, dos espaços e tempos destinados a ela, as demais medidas são de responsabilidade da SME que contrata os serviços de uma empresa privada.

Os indicadores avaliados nesse parâmetro, dizem respeito mais ao trabalho pedagógico, fato que exige conhecimento sobre o significado desses momentos de alimentação tanto para crianças, como para os bebês. A única questão a ser levantada diz respeito à legislação para o número de profissionais nas turmas de berçário que, nesses momentos de alimentação, principalmente no início do ano, é quase impossível atingir as metas para essa turma, pois são dezoito crianças para três profissionais ou quatro, quando há ajuda da lactarista. Neste caso, por mais que se defenda que não há necessidade de todas as crianças comerem ao mesmo tempo que as professoras, pois as crianças podem se dividir entre brincadeiras, alimentação e sono, na prática, isso acontece de modo bem diferente do almejado, pois, em média, são seis crianças para cada profissional, um número significativo, vista a baixa idade e a maior dependência do adulto nessa fase.

Os próximos parâmetros são baseados nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de Curitiba e abordam identidade, ambiente educativo, linguagens artísticas e materiais de expressão, literatura, literatura infantil e livros, oralidade, leitura e escrita, conhecimento lógico matemático, relações sociais e naturais. A escolha de agrupá-los se justifica pelo fato de que eles se referem em sua maioria às áreas do conhecimento - como eram trabalhadas, até pouco tempo atrás, nos CMEI (é necessário que pesquisas sejam realizadas a fim de comprovar que não é assim que continua, após a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual dá outro direcionamento). Estes parâmetros avaliam em especial o trabalho do professor e as práticas cotidianas.

Um aspecto que vale ressaltar são os indicadores referentes à leitura – mais especificamente livros. Entre eles, o indicador para avaliar se há no mínimo um livro por criança, e outro se, semestralmente, há compra de livros. Quando um CMEI novo inicia suas atividades, recebe da mantenedora um enxoval, no qual não constam livros. Novamente, a aquisição fica sob a responsabilidade do diretor e de “melhor gerenciamento da verba”. A falta de livros nas instituições de Educação Infantil foi preocupação do FNDE que, no ano de 2018, possibilitou que os CMEI também escolhessem livros, ou seja, significa que receberão livros novos por parte do governo federal. Ainda assim, se a unidade quiser comprar livros, os títulos devem estar na

lista daqueles indicados pela SME, caso contrário, é necessária a autorização para compra. O fato de não ter garantia de um determinado acervo de livros bem como sua reposição, compromete a possibilidade de consolidar outros indicadores desse parâmetro.

Por fim, se coloca a avaliação da formação continuada em serviço e da gestão (do CMEI). Em relação à formação continuada, o documento declara que o professor precisa assumir seu papel de protagonista e o pedagogo o de formador nos momentos de permanência. Já, o parâmetro da gestão, apresenta como princípio que esta não se encerra numa única pessoa, mas com diferentes segmentos do coletivo.

Esses dois parâmetros trazem indicadores um tanto complexos, devido à realidade vivida nos CMEI. O primeiro se refere à formação continuada, os indicadores se propõem a avaliar se há tempo para planejamento em serviço e que esta deve, preferencialmente, envolver num único dia, os profissionais da mesma turma. Esse parece ser o tendão de Aquiles, pois se sabe que há falta de profissionais, que estes adoecem, que não há substituição de profissionais em licença prêmio, gestação ou saúde, fatos que podem inviabilizar que esse momento ocorra – o que realmente acontece. Sem falar ainda que, a maioria das profissionais é constituída por mulheres que tem filhos e a responsabilidade de cuidá-los, por isso mesmo, muitas vezes, faltam e apresentam atestados, e, na maioria das vezes, são responsabilizadas pela falta de hora atividade, quando o quadro de funcionárias está completo, sem prever substituição de licenças.

Em Curitiba a hora atividade ou permanência é o momento que permite ao professor estudar, preparar materiais, pesquisar para estar bem qualificado e sabendo o que fará ao entrar em sala, ou pelo menos, refletindo sobre as estratégias e falas das crianças para contribuir em seu planejamento, visto que o documento utiliza a concepção de criança ativa, participativa e protagonista. A falta da hora atividade induz a refletir sobre o papel do pedagogo na instituição, o qual continua sendo cobrado para que o trabalho aconteça, mesmo sem a garantia deste tempo. Então, surge a seguinte dúvida: se os professores não podem planejar em serviço, como podem consolidar os demais parâmetros? Além disso, como os pareceres de avaliação das crianças, no CMEI são descritivos, em que momento esse registro poderá ser realizado? Essas são algumas indagações a partir desses dois indicadores, que acabam por se ramificar nos demais.

Existe outra questão importante a ser destacada com relação à importância da formação em serviço, especialmente porque esses profissionais pertenciam à Secretaria da Criança, a qual foi responsável pelas creches até 2003 em Curitiba. Em 2003, por meio da Lei Nº 10.644/ 2003, foi extinta a SMCr e foram subdivididas as suas atribuições entre SME e Fundação de Ação Social (FAS), ficando sob a responsabilidade da SME as unidades educacionais (CURITIBA, 2003).

Apesar disso, somente em 2006 foi regulamentada a carreira de educador para atendimento específico em CMEI. (CURITIBA, 2006). A Lei nº 12.083/2006, além de regulamentar a carreira de educador, estabeleceu novas normas. Os profissionais desta carreira não poderiam mais transitar entre a FAS, responsável por atividades de cunho assistencialista e a SME como ocorria anteriormente. De tal modo, há um desmembramento na carreira de educador social (exclusivamente FAS) com a de educador, delimitando o local de atuação de cada uma, porém, ambas regulamentadas pelo Estatuto dos Servidores Municipais de Curitiba. Sendo assim, o educador, com a exigência de nível médio, modalidade magistério, poderia atuar somente em CMEI, se adequando à exigência de formação estabelecida pela LDB (BRASIL, 1996).

Em dezembro 2014, ocorreu a última alteração na carreira de educador por meio da Lei nº 14.580/2014 (CURITIBA, 2014), a qual reestrutura a carreira dos profissionais da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba. A nova lei altera a Lei 12.083/2006 (CURTIBA, 2006), referente à carreira de educador, ou seja, substituindo-a pela de carreira de Educação Infantil e convertendo o cargo de educador para o cargo único de *Professor de Educação Infantil*.

Por meio dessas informações é possível perceber que os profissionais mais antigos que atuam na RME, nos CMEI, possuem diferentes formações ou, não possuem formação pedagógica, fato esse, que reforça a sua necessidade e reflexão sobre as aprendizagens das crianças e o processo educacional. Neste caso, a SME deveria assumir sua responsabilidade no sentido de garantir a qualificação adequada dos profissionais. No que se refere à avaliação, a falta de qualificação e de condições para realização da formação continuada leva à impossibilidade de consolidação desse parâmetro.

Outro indicador que merece destaque é a participação da comunidade educativa e profissionais das unidades de saúde: “A comunidade educativa (profissionais, crianças, famílias/responsáveis pelas crianças, instituições

comunitárias e profissionais das unidades de saúde) participa ativamente da (re)elaboração, implementação e avaliação anual da proposta pedagógica e da gestão da instituição”. Como responsabilizar o CMEI pela atuação de outras instituições? Quanto a este indicador cabe ainda a investigação do papel ocupado pela proposta pedagógica nos CMEI, como é elaborada, se é reelaborada, utilizada ou fica engavetada. Outro fator de destaque diz respeito a própria participação dos pais e do seu entendimento sobre o que significa esse documento. Novamente, a direção e equipe são avaliadas, cabe a elas conseguir reunir os pais, elaborar a proposta conjuntamente, mesmo que, para isso, não tenha data prevista em calendário que seja viável para a comunidade, como acontece na votação dos parâmetros. Assim sendo, em que momento ocorre? Depois do horário de expediente dos pais? E, se os professores não puderem permanecer após seu horário de trabalho? Ou se, eles podem, como fica o pagamento dessas horas trabalhadas, visto que a prefeitura não paga horas extras?

A qualidade, neste documento, está relacionada especificamente a atuação do diretor como gestor democrático, do professor e pedagogo como agentes que colocam ou não em prática a proposta pedagógica, os parâmetros mais especificamente. Em nenhum momento, inclui a avaliação da gestão da SME.

Uma questão atualmente muito discutida, em se tratando de qualidade, diz respeito ao acesso às vagas. A qualidade também é a acessibilidade, ou seja, ter vagas nessas instituições para todos, mesmo não sendo etapa obrigatória.

Recentemente, na luta pelo direito a Educação Infantil houve a aprovação da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), a qual altera a LDB/1996 e obriga a matrícula de crianças na Educação Infantil a partir dos quatro anos. Nesse caso, os municípios tinham até 2016 para adequar-se. Ao que indica a PMC, vem cumprindo essa lei. No entanto, não existe uma busca por essa demanda. Esse atendimento se dá apenas para a demanda manifesta, ou seja, aqueles que não se cadastraram no sistema, não são procurados. Porém, a subetapa creche permanece desprotegida, gerando inúmeras queixas por parte da população a respeito da falta de vagas. Inclusive, é possível, que se tenha optado por não abrir turmas de 0 a 3 (subetapa não obrigatória) para atender essa demanda (por ser recente, precisa de pesquisas para comprovar essa hipótese).

Desse modo, o aumento de matrículas na pré-escola, produz dois caminhos a serem observados: o primeiro desloca o olhar para a compulsoriedade na faixa etária

de 4 a 5 anos, o que suprime o obstáculo das vagas (falta delas), pois o Estado fica obrigado a atender a todos - expandindo o atendimento e ampliando o direito - e, o segundo ao questionamento a respeito da qualidade como princípio que rege esse direito, como ocorreu por exemplo, com a expansão do atendimento ao ensino fundamental. Essa preocupação destacada aqui, cabe salientar, tem a ver com as especificidades e necessidades da Educação Infantil, principalmente quando se aborda a questão do financiamento desta etapa. No entanto, garantir vaga a essas crianças que estavam fora da escola, também é um fator de qualidade, ou seja, o critério de acesso e disponibilidade.

Beisiegel (2005) com relação à expansão do atendimento do ensino fundamental e sua estreita relação com a qualidade, apresenta duas posições diferentes, sobre uma mesma situação em relação à qualidade, revelando a imprecisão do termo.

Sob a perspectiva dos segmentos privilegiados da coletividade, a qualidade do ensino público realmente pode ter piorado: os grupos privilegiados já não encontram na escola pública os padrões de ensino que recebiam no passado recente. Mas sob a perspectiva das classes subalternas, a situação não é a mesma. A relação aqui, se inverte, pois, à medida, que veio conquistando a possibilidade de matrícula, a população passou a contar com serviços antes inacessíveis. Para quem não tinha acesso à educação escolar, mesmo este ensino de má qualidade representava uma melhoria. Isso não significa, obviamente, que as deficiências da escola sejam aceitáveis. Mas as avaliações da qualidade da escola pública não podem ignorar as transformações qualitativas introduzidas no ensino no processo de sua extensão às classes populares (BEISIEGEL, 2005, p. 151).

Beisiegel (2005) produziu a análise acima a partir da avaliação da expansão do ensino fundamental, mas esse raciocínio é perfeitamente aplicável à Educação Infantil, em especial no município de Curitiba, pois na subetapa da creche, não há vagas para toda demanda, havendo critérios para suas seleções (que podem ou não ser seguidos, pois não há controle sobre isso, mesmo porque é direito de todas as crianças), além disso, a lista de espera não é publicizada, e o judiciário vem sendo acionado para resolver a questão das faltas de vaga e a garantia do direito à educação das crianças pequenas.

No entanto, não somente a oferta das vagas deve ser avaliada, mas a gestão dos sistemas e redes de ensino, também. A responsabilidade sobre ações, qualidade da unidade, fica sempre a cargo da equipe do próprio CMEI, da equipe de funcionários, sem que tenha uma avaliação da própria rede.

Assim, percebe-se que esse processo tem grande semelhança com as avaliações externas, cujo modelo vem pronto, é aplicado e os resultados são responsabilidade da escola e dos professores. A diferença entre os modelos, é que na Educação Infantil as crianças não são avaliadas, somente professores, diretores, pedagogos e demais funcionários e, além disso, os resultados não são divulgados externamente, porém, são encaminhados para a SME, que pode entender que determinada unidade não está atendendo a qualidade desejada e, portanto, um dos caminhos seria a retirada do diretor, visto que este é indicado.

Essas considerações procuram demonstrar o quanto os parâmetros parecem tendenciosos, deixam de avaliar o sistema e responsabilizam unicamente os profissionais por seus resultados. Não se nega a necessidade de autoavaliação das unidades e profissionais, porém, a forma como vem ocorrendo esse processo, não pode ser por esta denominação. Mas, para análises mais conclusivas, serão necessárias outras pesquisas com os profissionais e comunidade que participam dessas avaliações, a fim de compreender qual o conceito que estes têm do PIQ e como se enxergam nesse processo.

O estudo dos indicadores e do processo para efetivação deste modelo de avaliação institucional permite traçar alguns comparativos com as avaliações externas e, por meio desta comparação, verificar se este se encaixa mais num modelo de avaliação externa do que uma autoavaliação (conforme apregoa) e, ao mesmo tempo, questionar a sua efetividade e funcionalidade.

Para tanto, foram selecionadas algumas categorias sobre as quais se apresentam considerações, são elas: quantidade, qualidade, tempo, avaliadores, processo e conteúdo dos indicadores. As categorias *quantidade* e *qualidade* visam a estabelecer a relação ou desvinculação entre esses dois itens. No documento avaliado, existem 302 indicadores, uma quantidade significativa para um único momento. Além disso, alguns indicadores parecem ser de difícil compreensão de todos que participam do processo, visto que, envolvem questões e termos pedagógicos. Isso se deve a própria estrutura do documento, o qual é dividido em áreas ou partes, dando a impressão que o mesmo foi construído de modo fragmentado, por diferentes pessoas, em seções que, ao final, foram reunidas.

O espaço é avaliado e, conforme o próprio documento já diz, se caracteriza como um ambiente educador, portanto, precisa atender às necessidades das crianças e do momento, como o caso da variação climática. Além disso, a lógica para

organização do espaço interno e externo em relação à circulação é a mesma, ou seja, a mobilidade e espaços desafiadores para as crianças. Assim, avaliar o espaço por diferentes indicadores é importante, porém, a padronização e condições objetivas e materiais para que o espaço atenda todas as necessidades identificadas, cabe a instituição, bem como a provisão de recursos para isso. E por isso, é importante ressaltar que, é possível encontrar diferentes estruturas nos CMEI de Curitiba, algumas unidades são mais antigas, outras que foram “adaptadas”, e, por fim, àquelas realmente construídas para tal finalidade. As últimas construções seguem um modelo padrão, visto que, receberam verbas do governo federal para sua realização. Assim, é possível afirmar que a unidade, nesses indicadores avaliados, precisa fazer seu próprio arranjo, devido a espaços e mobiliários para garantia de um padrão mínimo.

Os objetivos apresentados para essa avaliação poderiam suscitar uma discussão mais eficiente, sem detalhar e subdividir em tantos itens o que será avaliado. São eles: “Proporcionar um ambiente aconchegante, seguro e desafiador, que permita às crianças diferentes explorações e descobertas; oportunizar às crianças a locomoção de forma autônoma nos espaços do CMEI; considerar o uso efetivo dos diferentes espaços existentes no CMEI para o desenvolvimento da proposta pedagógica; e proporcionar espaços que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças” (CURITBA, 2012). Apenas quatro, mas que podem ser debatidos com um tempo maior, imprimindo qualidade na discussão.

O tempo, nas palavras de Barbosa (2013), pesquisadora da Educação Infantil, é uma categoria política, pois envolve não somente a vida das crianças que frequentam a instituição, mas também, de seus pais e professores. Assim, o tempo destinado para a avaliação estudada, em relação à quantidade de indicadores, precisa ser considerado. Ao todo, como já descrito, são 302 indicadores que precisam ser avaliados no período de quatro horas. Se, a reunião iniciar e terminar no horário previsto, para discussão de cada indicador tem-se um minuto e quarenta e oito segundos, caso o processo envolvesse a avaliação de todos indicadores por todos os participantes. Assim, a segmentação da avaliação desses indicadores em pequenos grupos, aparentemente, tem a finalidade de viabilizar a avaliação de todos esses itens. No entanto, apesar de ter menos indicadores para avaliação pelos subgrupos, existe variância entre o número de indicadores para cada parâmetro. Além disso, o documento orienta a separação em treze grupos, no entanto, não define como esta precisa ocorrer, qual pois existem dez parâmetros. Isso pode indicar que essa

subdivisão em grupos, ocorre de variadas maneiras, nos diferentes CMEI. Pode indicar ainda, que talvez, as unidades optem por fazer apenas os dez grupos, ou ainda, que os indicadores de determinado parâmetro, talvez o com maior quantidade, acaba sendo dividido entre dois grupos. Isso não fica claro no documento, possibilitando diferentes arranjos, conforme autonomia da unidade.

Supondo que o arranjo fosse para dez grupos, o primeiro avaliaria sessenta indicadores, num tempo difícil de presumir, pois, depende do tempo gasto no início do processo, na divisão dos grupos e explicação, do horário que iniciou, depende do tempo destinado a plenária final, entre outros fatores. Já o segundo grupo avaliaria vinte e cinco, o terceiro trinta e nove, o quarto quinze, o quinto vinte e três, o sexto quinze, o sétimo vinte e três, o oitavo noventa e sete, nono catorze, e o décimo vinte e nove. Talvez, pelo fato do primeiro e oitavo parâmetro possuírem quantidade elevada de indicadores, sugere-se a formação dos treze grupos, o que nos permite inferir que estes são avaliados de forma fragmentada.

O processo de divisão em grupos e tomada de salas individuais implica tempo. E, ainda, existe a plenária final, na qual são reunidos todos os subgrupos para finalizar o processo. Essa condição não permite que todos os parâmetros e indicadores sejam analisados com calma e nem que outros aspectos que os avaliadores considerem relevantes sejam incluídos.

Assim, a quantidade de indicadores torna inviável a discussão aprofundada, a participação realmente democrática e, por fim, torna o processo apressado e cansativo, fazendo com que os familiares acabem por não participar ou façam julgamentos rasos.

O processo de avaliação também precisa considerar os sujeitos que dele participam: os avaliadores e os avaliados. No documento dos parâmetros da RME para CMEI, existem muitos indicadores que avaliam especificamente o trabalho pedagógico educativo – neste caso, os profissionais da instituição são, ao mesmo tempo, avaliadores e avaliados. Esta situação implica nas representações individuais sobre o processo, assim como nas relações estabelecidas entre os profissionais e a comunidade. Assim, como o documento foi produzido pela secretaria e é obrigatório, acaba por interferir nos rumos da avaliação por gerar receio com os resultados. O receio pode se caracterizar como um indutor de resultados positivados.

Além do receio por parte dos professores, os pais, muitas vezes, não têm conhecimento dos indicadores a serem avaliados, considerando que não são

profissionais da área e não estão presentes no dia a dia, documentando e registrando as atividades para fazer suas considerações. Ainda, em relação a participação dos pais, também é possível que estes tenham receio em avaliar negativamente o trabalho do CMEI, porque dependem desta para cuidar de seus filhos e temem consequências negativas, visto que a informação não está acessível a todos, como uma possível represália por parte dos professores, a perda da vaga e até mesmo o desconforto em avaliar negativamente o professor que está presente. A categoria avaliadores, em relação aos avaliados, remete à discussão sobre o significado da avaliação institucional. No entanto, especificamente, a avaliação proposta pelos parâmetros da RME para os CMEI parece não atingir esse objetivo, considerando que as famílias parecem não compreender o sentido de tal avaliação, podem compreender que estão avaliando as professoras. Em contrapartida, as professoras, podem compreender que elas estão sendo avaliadas e não o CMEI, em seu trabalho institucional. Outro fator que deve ser levado em conta, é a influência que a equipe do CMEI tem no momento de resposta, quando ergue sua cor escolhida, pode incentivar, mesmo que sem intenção, as famílias escolherem as mesmas.

A avaliação institucional pode possibilitar ações efetivas, no sentido, de contribuir para a melhora da instituição, desde que seja compreendida por seus participantes como forma de desenvolvimento profissional, cada um dos representantes necessita assumir o papel que lhes cabe, e ainda que esta possibilite realmente a participação efetiva de pais e professores, sem que haja um silenciamento por medo e que envolvam discussões a partir das necessidades internas da unidade.

Para tanto, o processo de avaliação precisa estar conectado com o PPP e possibilitar a tomada de decisões, com o comprometimento de todos os envolvidos para que o processo se constitua de forma democrática e responsabilize a todos, em suas devidas atribuições, pela busca na qualidade desejada – inclusive a mantenedora (PMC).

O processo, como visto anteriormente e nas próprias categorias analisadas, apresenta alguns empecilhos, desde a organização, tempo, quantidade e qualidade de indicadores, além da pouca adesão por parte dos familiares, em determinadas unidades.

Esses entraves no processo podem surgir a partir das concepções que os vários atores têm sobre infância, de criança e trabalho pedagógico que, muitas vezes,

é equivocada (diferente da concepção da RME) entre os próprios professores, quem dirá entre os pais que, muitas vezes, limita-se ao senso comum. Por exemplo: no discurso dos professores, é possível perceber a compreensão da criança como sujeitos de direitos, competente, protagonista e produtora de cultura, no entanto, as práticas cotidianas podem revelar que, ainda existe um abismo entre o que se sabe e o que se faz. Recentemente, esta pesquisadora realizou uma reunião com os pais de um CMEI em Curitiba, na função que exercia. Neste momento, indagou aos pais se percebiam questões que os inquietavam ou os deixavam descontentes em relação ao trabalho desenvolvido na unidade. Eles responderam que tudo estava ótimo, que não havia nenhuma queixa e que estavam muito satisfeitos. No entanto, pedagogicamente e estruturalmente, o CMEI, de modo algum, atingiu o proposto pelos PIQ, o disposto no PPP, nem nas DCNEI. Esse exemplo, demonstra o quão limitada pode ser a avaliação.

Além disso, a falta de ampla participação ou a fragmentação na elaboração do plano de ação, embora haja recomendações neste sentido por parte da SME, aponta que as decisões são tomadas unilateralmente, sem a discussão crítica sobre as ações necessárias para consolidar os indicadores, principalmente no que se refere a garantia das condições materiais e humanas necessárias.

Nessa conjuntura, principalmente, os professores, que desenvolvem o trabalho educativo, diariamente com as crianças, e equipe dos CMEI, tornam-se os únicos responsáveis pelas ações que devem ser desenvolvidas para atingir os objetivos que são definidos no plano de ação, inclusive atribuições que não lhe pertencem – como a garantia de um quadro completo de recursos humanos. Essa situação pode ser nominada usando as palavras de Lessard: separação entre decisor e executante (LESSARD, 2016).

As análises das categorias enunciadas remetem às políticas desenvolvidas a partir da década de 1990 que, de acordo com Lessard (2016), alteram a forma controle do Estado, que se dá agora, por meio de parâmetros de eficácia e qualidade, caracterizando-se como uma nova forma de regulação, ou seja, existe liberdade para trabalhar dentro de um determinado currículo, utilizar as verbas que foram descentralizadas, no entanto, é necessário apresentar resultados que atendam o padrão de qualidade desejado que, no caso, são explicitados nos parâmetros. Lessard (2016) critica essa avaliação como forma de controle externo. Essa característica, indicada por Lessard, que é própria das avaliações externas, está presente nesse

modelo de avaliação realizado pela SME de Curitiba. São objetivos e parâmetros, os quais precisam ser atingidos pelas unidades, que são definidos pela municipalidade – ou seja, pelo Estado.

Outra situação que Lessard (2016) aponta é que para que as políticas realmente se efetivem no interior das unidades educativas existem personagens fundamentais: aqueles que recebem a política, a legitimam e garantem ou não que ela aconteça. Assim, a aplicação de uma política está sujeita a interpretações diferentes por parte dos agentes (diretores, professores), assim como os pais e crianças e, portanto, o sucesso na implantação de uma política se localiza na forma de legitimação, esta política precisa responder a determinado problema. Nesse caso, os agentes são professores, diretores, funcionários e pais, e o problema é a qualidade. No entanto, como a avaliação é baseada num instrumento externo, a legitimidade do processo, do instrumento e da avaliação em si, parece não se materializar.

Por fim, discutir qualidade implica pensar as práticas docentes, a gestão da unidade, a acessibilidade, mas também, o tendão de Áquiles da política de eficácia e eficiência: o financiamento da educação, pois as ações são praticadas de acordo com aquilo que se tem disponível, ao invés do que é necessário, para imprimir qualidade à educação pública. Essa questão em nenhum momento é abordada durante a avaliação, o que remete a concluir que se deve fazer o máximo com o mínimo, e que, se indicadores referentes a aquisição de brinquedos, materiais pedagógicos, materiais de limpeza e manutenção de equipamentos e brinquedos, por exemplo, não estão consolidados não é unicamente pela falta de boa gestão do dinheiro, que acaba por responsabilizar pessoalmente o diretor da unidade.

Por essas questões analisadas em relação à quantidade, qualidade, tempo, avaliadores, avaliados, processo e ações, os resultados acabam por conferir responsabilidade quase que unicamente aos funcionários do CMEI. Isso implica, mesmo que inconscientemente, no receio de admitir que os indicadores não foram consolidados.

Em recente publicação, Souza, Moro e Coutinho (2015) divulgam alguns resultados de pesquisa realizada desenvolvida em parceria com a Universidade de Pavia, na Itália, e outras universidades brasileiras, a qual aborda pesquisa sobre a avaliação de contexto. Envolveu a pesquisa de campo, sendo escolhido um CMEI de Curitiba, para discutir sobre os instrumentos ISQUEN (*Indicatori e Scala dela Qualità Educativa del Nido* – Indicadores e Escala de Qualidade Educativa da Creche)

elaborado em 1999 por Egle Becchi, Anna Bondioli e Monica Ferrari, na Itália, e, o AVSI (*Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia* – Autoavaliação da Pré-escola) elabora em 2001 e revisado em 2008 criado por Egle Becchi, Ana Bondioli, Monica Ferrari, Antonio Gariboldi e Donatella Savio. Durante a pesquisa, as professoras que atuavam no referido CMEI apontaram algumas dificuldades encontradas em seu cotidiano como: a dificuldade de conseguirem material, a falta de formação em serviço ou formação sem nenhuma relação com a prática, e que ainda não entendem a razão de alguns apontamentos, realizados pelas pedagogas do núcleo, para as atividades desenvolvidas, vistas por elas como não pertinentes. Além disso, as professoras enxergam a desvalorização da Educação Infantil pela sociedade, uma invisibilidade da criança de 0 a 3 anos, a dificuldade em trabalhar com a quantidade de crianças em relação ao número de adultos, o tempo cronometrado para execução de certas atividades, sem respeitar tempos e ritmos das crianças, por exemplo, o sono além de outros problemas, como o plano de carreira, que impacta em sua qualidade de vida.

Outro aspecto, apontado pelas professoras na pesquisa, se refere ao avaliar, que no caso deste programa, apresenta a necessidade de um especialista externo, que no caso, é representada pela pedagoga e diretora. Quanto a essa questão, as professoras pontuam a importância da gestão democrática, visto que, a diretora é indicada politicamente e não por escolha da comunidade (o que necessariamente não garante democracia, mas legitima a posição ocupada por este gestor) (SOUZA, MORO, COUTINHO, 2015).

Em relação à documentação, as professoras denotaram a inquietação em realizar um parecer “falso”, estas acreditam que os aspectos negativos da criança devem estar inclusos nos pareceres, mas recebem orientação da SME, para que isso fique de fora. A questão do portfólio, para elas, não permite acompanhar o processo da criança ano a ano, pois segundo as professoras, não pode ser visto e revisto ao longo da permanência (SOUZA, MORO, COUTINHO, 2015).

Os dados compilados pela SME, com os resultados obtidos pelas unidades, abrangendo os anos entre 2009 a 2018, podem elucidar algumas questões discutidas aqui. Portanto, o próximo subtítulo abrangerá a análise desses resultados.

3.4 ESTUDO COMPARADO DO MODELO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O MODELO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E OUTRAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

O *Programme for International Student Assessment* ou, em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma avaliação internacional de larga escala, coordenada e desenvolvida pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) da qual o Brasil participa desde a sua criação. É amostral e aplicada a estudantes na faixa etária de 15 anos, pressupondo que nesta idade é concluída a escolaridade básica da maioria dos países. No Brasil, essa faixa etária corresponde àqueles que estão cursando o 1º ano do Ensino Médio, mas, considerando a defasagem idade-série, podem estar matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. Esta é a maior avaliação realizada, cuja finalidade é avaliar o desempenho dos estudantes nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências, por meio de testes (INEP, 2019). Em 2018, esta avaliação contou, pela segunda vez, com questões sobre letramento financeiro. Essas questões, de acordo com o INEP (2018), têm o intuito de medir o conhecimento de conceitos e riscos desse âmbito, considerando a demanda do setor econômico em relação aos conhecimentos que os jovens devem ter sobre o mercado. Em cada uma das aplicações é priorizada uma das áreas por meio de um número maior de questões.

Pereira (2011) destaca que o PISA não se propõe a avaliar conhecimentos próprios dos programas curriculares das escolas, mas, a competência dos alunos na aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua escolarização. Os testes apresentam questões de múltipla escolha ou de respostas abertas, relacionadas com as habilidades desenvolvidas ao longo da vida pelos estudantes. No entanto, a autora destaca que se pode considerar que esta avaliação acaba por estabelecer um currículo comum, pois, tendencialmente, os países vão adaptando os seus sistemas de avaliação externa e, consequentemente os currículos escolares, ao padrão estabelecido pelo PISA. Essa “padronização” tem sido considerada negativa por Freitas (2016). Em recente entrevista no site “Carta Campinas” o autor defende que esta padronização teve a adesão de muitos países, que teria como consequência uma base curricular comum e obrigatória, a qual estaria atrelada ao controle externo da OCDE por meio de avaliação, influenciando também a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos, por exemplo. Freitas ainda afirma que a

padronização coloca em segundo plano as diferenças culturais e especificidades locais, que ficam de fora das avaliações de larga escala. Assim, o que “não cai no exame” acaba por perder importância para escolas e gestores.

Após os testes, os estudantes respondem a questões referentes a dados socioeconômicos, familiares e perguntas relacionadas ao funcionamento das escolas, atividades pedagógicas e sobre suas opiniões quanto ao estudo das matérias avaliadas no PISA (SASSAKI; Di PIETRA; MENEZES FILHO; KOMATSU, 2018). O PISA também coleta informações, por meio de aplicação de questionários específicos para os professores e para as escolas (gestores), para a elaboração de indicadores contextuais que possibilitam relacionar o desempenho obtido pelos estudantes a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais (INEP, 2018).

Nessa avaliação, os resultados são divulgados por meio de um relatório que apresenta a classificação das médias obtidas pelos países, sem considerar as especificidades de cada região, escola ou estudante. Neste sentido, Freitas (2007) salienta que as avaliações de sistema podem terminar ocultando esta realidade, a pobreza e diferenças socioculturais, a qual se torna alvo de reflexão quando as médias de desempenho começam a cair. No caso de haver a inclinação das curvas de desempenho de forma positiva, em média, o sistema se salva. Porém, a pobreza continua “excluída por dentro” e, de certa forma, a exclusão é legitimada pela positividade geral das curvas estatísticas.

O mais importante a destacar é que o PISA serve de referência para os sistemas de avaliação externa da maioria dos países participantes. Quanto a essa questão (PEREIRA, 2016, p. 253) alerta que a relação entre o governo brasileiro e a OCDE (responsável pelo PISA) vem implicando na materialização e reprodução das concepções desse organismo nas avaliações de larga escala, adotadas pelos países participantes. Em sua tese, a autora aponta que a reformulação do Saeb, em 2005, sobretudo a criação da Prova Brasil e o IDEB, em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, trazem em seu interior as proposições da OCDE. No caso do Brasil, pode-se comprovar analisando as metas e estratégias propostas no Plano Nacional de Educação (PNE). Como por exemplo: a meta 7 do PNE 2014-2024, que aborda claramente o foco das melhorias nos resultados do PISA e IDEB. Segundo Freitas (2012, p. 8) o PNE traz metas educacionais ajustadas de acordo com a expectativa que o país tem em relação aos resultados do PISA. O autor ainda enfatiza que o PNE oficializa que é a OCDE que certifica a qualidade da educação no Brasil.

Pode-se constatar que o sistema de avaliação externa adotado no Brasil corresponde ao modelo PISA. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), tradicionalmente conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação externa que é realizada pelo INEP em todas as escolas da rede pública, nas zonas urbanas e rurais, desde que possuam pelo menos 20 estudantes matriculados no 5º e no 9º ano (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental regular. A Prova Brasil foi criada pelo INEP em 2005 e passou a integrar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ao lado da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (INEP, 2013). A partir de 2019, todas as avaliações externas serão identificadas como SAEB (INEP, 2018).

Assim sendo, a Prova Brasil é uma avaliação externa de larga escala, censitária, ou seja, aplicada em todas as escolas do país, a cada dois anos e seus resultados são utilizados para compor o IDEB. O objetivo dela, segundo o INEP, é avaliar todo o sistema, incluindo redes municipais e estaduais de Educação, para produzir informações a respeito do ensino público, apresentando resultados para cada escola participante e às redes de ensino, bem como, apresenta indicadores contextuais sobre as condições intra e extraescolares em que ocorre o trabalho da escola, com o intuito de subsidiar dados diagnósticos a fim de desenvolver e implementar políticas públicas nessa área, com vistas à melhoria da qualidade da educação (INEP, 2013).

Como no PISA, avalia por meio de testes os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (foco em Leitura) e em Matemática (foco em Resolução de problemas). Para as turmas de 5ª ano, os testes são realizados em apenas um dia de prova. Segundo o INEP, foram construídas Matrizes de Referência, que compreendem os conteúdos selecionados (tópicos ou temas, ou seja, um recorte dos conteúdos (tendo por base os Parâmetros Curriculares Nacionais e uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais, consulta professores e livros didáticos) e habilidades a serem avaliados nas respectivas áreas do conhecimento (INEP, 2013). Esses testes, ao serem elaborados, seguem a Teoria Resposta ao Item (TRI), assim como acontece também no PISA. O INEP, quanto a isso, explica que os resultados obtidos pelos estudantes na avaliação são revelados por meio de um valor numérico distribuído em uma escala de proficiência, em outras palavras, uma régua previamente construída a

partir de informações previamente estabelecidas sobre o comportamento das questões que compõem as provas baseadas na TRI (INEP, 2013).

A Prova Brasil ainda prevê a aplicação de questionários contextuais (que são respondidos pelos estudantes (informações sobre aspectos de sua vida escolar e familiar, condições socioeconômicas e culturais, hábitos de estudo, etc.) e professores dos anos (ou séries) avaliados e pelos diretores das unidades escolares (informações sobre sua formação profissional, práticas pedagógicas, formas de gestão da escola, tipos de liderança, clima escolar, recursos pedagógicos disponíveis na escola, entre outras). Há, ainda, um questionário da escola, que é respondido pelo aplicador da avaliação. O intuito desses questionários é coletar informações sobre o contexto socioeconômico, características de alunos, professores, diretores e escolas, e ainda, informações sobre as condições em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem (INEP, 2013).

O IDEB, que é divulgado nacionalmente no sítio eletrônico do INEP, é composto pelo resultado destes testes e pelo fluxo escolar. Os resultados do desempenho escolar são enviados para as unidades escolares, porém, a população em geral tem acesso apenas ao IDEB. Desse modo, o público em geral, tem acesso ao índice, por meio de uma classificação, que é utilizada para classificar as melhores e piores escolas, do ponto de vista desse modelo. Nesse sentido, Horta Neto(2018) alerta que o IDEB tem suas limitações técnicas (por ser utilizada a média, que engloba situações díspares; as ausências no dia das provas, que pode gerar imprecisão, como por exemplo, o nível socioeconômico dos alunos tem um efeito muito forte sobre seu desempenho nos testes) e, políticos (não contribui para o fortalecimento de um necessário pacto federativo, com metas definidas de forma unilateral pelo Governo Federal, busca promover o desempenho escolar, dentro de uma ótica de fortalecimento da regulação e o Governo Federal não desenvolve ações para resolver os problemas apontados, apenas expõe os dados). Além disso, o autor ainda aponta que apenas testar os alunos e divulgar os resultados não assegura as condições necessárias para melhorar a qualidade da educação (HORTA NETO, 2018).

As avaliações externas que estão presentes na esfera internacional e nacional têm se expandido para os cenários municipais, como é o caso da Prova Curitiba, a qual será abordada abaixo.

A SME de Curitiba tem realizado avaliações de larga escala nas unidades escolares de ensino fundamental regular, que sofreram alterações ocasionadas pelas

mudanças de mandatos, ou seja, nem sempre seguiram a mesma linha, forma ou estratégia. Para comparar com a avaliação da Educação Infantil, vamos detalhar apenas a mais recente. Todas as informações foram localizadas no portal da educação de Curitiba (www.cidadedoconhecimento.org.br), por meio de publicações sobre o assunto, divulgadas entre os anos de 2017 e 2018 (CURITIBA, 2018), pois, com exceção deste *site*, não foi possível encontrar mais informações sobre a Prova, ou uma política de avaliação externa.

No ano de 2018, foi aplicada a prova denominada Prova Curitiba em todas as escolas da RME. Essa prova foi aplicada em 185 escolas, para aproximadamente 40 mil estudantes, do 2º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental. Os testes foram aplicados em três dias, contemplando as seguintes áreas e eixos: Língua Portuguesa, Produção Textual e Matemática. De acordo com a Secretária de Educação em exercício, Maria Silvia Bacila, esta prova é um dos caminhos para o planejamento e direcionamento da RME. Para ela, com os resultados, é possível identificar os pontos fortes e as áreas que necessitam reforçar ações, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino no município (CURITIBA, 2018).

Esta avaliação foi elaborada pela equipe do Departamento do Ensino Fundamental, buscando equilibrar o que está proposto pelos componentes curriculares com os direitos de aprendizagem e habilidades previstos para ano. Para a superintendente de Gestão Educacional, Elisângela Mantagute, os demais instrumentos de avaliação já utilizados no país, como SAEB e Prova Brasil, não incluem as turmas de 2º, 4º, 6º e 8º ano, por isso a Prova Curitiba colocou o foco nessas turmas. Ela adianta que, em 2019, a prova se estenderá do 2º ao 9º anos e deve ser aplicada na segunda quinzena de março (CURITIBA, 2018).

A Prova Curitiba não apresenta dados disponíveis ao público, tampouco informações mais aprofundadas. Talvez, isso ocorra pelo fato de ser o segundo ano de mandato desta gestão (no ano da realização da prova), sendo pouco elaborado o desenho da sua finalidade, pelo menos para as unidades escolares.

No ano de 2018, a autora deste trabalho, atuou como pedagoga de uma escola da RME. As informações sobre o processo para a realização da prova estão baseadas nesta experiência. Desse modo, nesta unidade, conforme orientação da SME, as provas foram corrigidas pelas próprias unidades, preenchidos os gabaritos (em planilhas gerais) e enviados à secretaria. Em seguida, a SME, apresentou individualmente a devolutiva dos resultados para cada escola. Esses dados

apresentavam a porcentagem de acerto de cada questão e o que ela avaliava e quais conteúdos as crianças dominavam (CURITIBA, 2018). Assim, as unidades receberam a orientação para analisar os dados obtidos com equipe pedagógica administrativa e professores, a fim de compará-las com os resultados das avaliações externas e do cotidiano escolar.

Em seguida, as unidades, deveriam propor estratégias e repensar o trabalho pedagógico e administrativo para tentar melhorar os resultados obtidos. Essas estratégias foram apresentadas em seminários regionais (em seus respectivos NREs), a fim de compartilhar com as demais unidades, as experiências de sucesso. Deste modo, ainda há poucas informações disponíveis sobre a Prova Curitiba. Sabe-se que a RME de Curitiba é bastante grande com diversas realidades, muitas vezes, com diferenças acentuadas entre elas. A justificativa para a aplicação desse procedimento avaliativo é que, nas turmas em que são aplicadas, não existe a avaliação externa. No entanto, as escolas fazem suas próprias avaliações internas e supõe-se que avaliam seus resultados e propõe estratégias para melhoria.

Dados precisos, talvez, ajudem na elaboração de estratégias, no entanto, será que as próprias unidades escolares não capazes de as realizar, tendo em vista que as avaliações externas fornecem apenas indicadores do processo, que podem ser analisados e discutidos pelo corpo escolar, sob a luz das práticas e ações que necessitam de alterações para avanços na aprendizagem das crianças? Seria necessário investimento financeiro neste tipo de avaliação que, normalmente, não é bem recebido por parte dos professores (por diferentes razões), podendo assim, maquiar dados e resultados, ou diferentemente, serem realizados sem atender a real função da avaliação que é repensar a prática pedagógica e as dificuldades das unidades à luz da teoria, mas de acordo com a realidade individual encontrada a fim de avançar? Será que, não seria mais produtivo discutir com os professores a finalidade das próprias avaliações trimestrais, realizadas pelas unidades, como balizadores, encontrando estratégias de parceria entre família, escola e SME, considerando que, em muitos casos, as crianças apresentam dificuldades, que vão além do pedagógico, são questões médicas, por exemplo? E, por fim, se os professores produzirem boas avaliações, com análises quantitativas, mas também qualitativas os avanços não poderiam ser melhores, tendo em vista que alcançaria maior quantidade de escolas e profissionais envolvidos?

Sendo assim, pode-se perceber que existem características comuns entre as avaliações do ensino fundamental e a realizada na Educação Infantil de Curitiba: ambas são de elaboração da SME, embora o documento que norteia a avaliação da Educação Infantil (PIQ), tenha passado por validação de algumas unidades, envolvendo todos os núcleos (cabe a discussão sobre a seleção dos participantes dessa comissão, de elaboração e validação além do processo desenvolvido nas unidades para o conhecimento de todos). Ambos os documentos, tem data estipulada pela SME, ou seja, caso não sejam efetuadas, existem consequências legais, visto que, são de iniciativa da mantenedora, resultando na obrigatoriedade de realização por parte de escolas e CMEI.

Assim, a obrigatoriedade vem acompanhada pela análise da efetivação do processo. Nas avaliações das aprendizagens das escolas no ensino fundamental os professores recebem as avaliações prontas, as executam; recebem os dados prontos, se tornando executantes. Quando recebem os dados podem comparar com as respostas dadas pelas crianças, pois, as provas ficam arquivadas na escola. No entanto, os dados, são elaborados pela própria SME, com base nos gabaritos repassados pelas escolas. Portanto, o processo pode envolver falhas, em sua execução, desde a ajuda/ influência às crianças pelos professores, correção errada pela equipe, planilha não preenchida corretamente, pois, o cotidiano escolar envolve diferentes demandas, nem sempre permitindo dedicação exclusiva ao preenchimento de tal planilha. Já, a avaliação da Educação Infantil, pelo PIQ, em seu processo envolve várias questões, que vão desde a compreensão desse processo pelos atores envolvidos, influência dos professores sobre os pais no momento de avaliação, desconhecimento acerca de indicadores avaliados, até o envio da planilha com os resultados para a SME com possíveis alterações posteriores dos dados, com receio de consequências negativas. Essas hipóteses podem ilustrar como é frágil o processo de realização dessas avaliações.

E, por fim, a análise da etapa dos resultados e da busca de soluções. Essa etapa do processo compete exclusivamente à escola e ao CMEI, principalmente no que se refere à melhoria dos resultados e alcance de indicadores. Os dados estão disponíveis para a SME, escolas e CMEI, no entanto, as estratégias partem da própria escola e CMEI e devem estar contempladas no plano de ação. Numa análise superficial, refere-se à ideia de autonomia, concedida as intuições, porém, se esta for

mais profunda, pode-se entender que a responsabilidade pelos resultados e sua possível melhora está restrita unicamente a estas instituições.

A comparação entre as características das avaliações externas e internas permite analisar características encontradas no PIQ, que podem se referir ou a uma ou outra. Por isso, o quadro abaixo sintetiza e explícita as principais semelhanças e diferenças entre elas.

QUADRO 5 - COMPARAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS

Características das avaliações externas	Características das avaliações internas
É realizada por agente externo a escola;	Elaborada e desenvolvida por agentes internos à escola, normalmente com base no PPP da instituição. No caso da educação superior é orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) (INEP, 2008) e, para a Educação Infantil vem-se utilizando os parâmetros e indicadores de qualidade.
Normalmente, é aplicada em larga escala, desenhada para número elevado de sujeitos.	Normalmente é realizada para avaliar uma instituição.
A avaliação é padronizada	Avaliação singular e segundo Gatti (2006) pode ocorrer de quatro modelos: descritivos, descritivos-analíticos, reflexivos-interpretativos e reflexivos-participativos. Nenhuma delas exclui outra.
Desenhadas para produzir informações para os gestores. O formato do instrumento de avaliação padronizada obedece a padrões pré-estabelecidos(de acordo com aquilo que se quer avaliar – descritores contidos na matriz de avaliação).	Envolve questões técnico científicas, de produtos, aspectos de gestão e relacionais, aspectos de inserção social e de vocação, seu eixo é o estudo da efetividade da ação institucional como um todo (GATTI, 2006).
Apresenta uma matriz de avaliação, que contém descritores aos quais os itens da avaliação devem corresponder.	Normalmente utiliza indicadores, os quais podem ser discutidos a partir da singularidade de cada instituição.
Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência.	O foco avaliativo deixa o olhar do julgamento, da prova e da punição para a perspectiva do processo decisório.
Podem ser censitárias ou amostrais	Processo constante, em algumas instituições ocorre anualmente, em outras, bianualmente.
Avalia as redes ou os sistemas de ensino	Avalia a instituição em todos os seus aspectos, que busca identificar os pontos positivos e, em quais pontos a instituição deve avançar, propondo medidas que melhorem a qualidade de toda a estrutura e as ações vinculadas ao ensino e à aprendizagem.
Requer metodologia e instrumentos específicos de análise que possibilitem a manutenção da comparabilidade e confiabilidade dos resultados.	Requer discutir a partir de indicadores ou parâmetros, que podem ser negociados, discutidos coletivamente.
Resultados são alocados em uma escala de proficiência que varia de zero a 500 com intervalos de 25 a 25 pontos. Os intervalos indicam a consolidação de competências e habilidades ao longo do processo de ensino e aprendizagem.	Os resultados são discutidos entre os participantes, os quais já elencam estratégias possíveis, para avançar quando a situação encontrada não é satisfatória para o grupo.

FONTE: Elaborado pela autora.

O quadro anterior torna visível algumas diferenças entre as avaliações interna e externa. No entanto, esse precisa ser analisado a partir da proposta de cada avaliação, no caso, a avaliação do PIQ desenvolvido nas escolas e CMEI de Curitiba. Se compararmos estas características podemos verificar aquelas que correspondem ao modelo adotado pelo PÌC de Curitiba. Por isso, abaixo apresentam-se dois quadros comparativos abordando especificamente as características da avaliação do PIQ às avaliações externa e internas.

QUADROS COMPARATIVOS AVALIAÇÃO EXTERNA E INTERNA

QUADRO 6 - COMPARAÇÃO DO PIQ COM A AVALIAÇÃO EXTERNA

(continua)

CARACTERÍSTICAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	ASPECTOS PRESENTES NO PIQ
Elaborada por agente externo à escola	SIM
Realizada por agente externo a escola;	NÃO
Normalmente, é aplicada em larga escala, desenhada para número elevado de sujeitos.	SIM
A avaliação é padronizada	SIM
Desenhadas para produzir informações para os gestores. O formato do instrumento de avaliação padronizada obedece a padrões pré-estabelecidos (de acordo com aquilo que se quer avaliar – descritores contidos na matriz de avaliação).	SIM
Apresenta uma matriz de avaliação, que contém descritores aos quais os itens da avaliação devem corresponder.	SIM
Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência.	SIM (Neste caso, o resultado é medido em porcentagens aferidas sobre a consolidação dos indicadores)
Avalia as redes ou os sistemas de ensino	SIM
Requer metodologia e instrumentos específicos de análise que possibilitem a manutenção da comparabilidade e confiabilidade dos resultados.	SIM
Resultados são alocados em uma escala de proficiência que varia de zero a 500 com intervalos de 25 a 25 pontos. Os intervalos indicam a consolidação de competências e habilidades ao longo do processo de ensino e aprendizagem.	NÃO (Neste caso, é medido o desempenho dos profissionais e da instituição)
Permite o controle externo da instituição.	SIM
Permite a penalização dos profissionais e da instituição.	SIM

QUADRO 6 - COMPARAÇÃO DO PIQ COM A AVALIAÇÃO EXTERNA

(conclusão)

Permite a comparação entre sistemas de ensino, instituições, profissionais e estudantes.	SIM (Apenas entre instituições e profissionais, já que se referem a um sistema municipal e não incluem avaliação de aprendizagem dos alunos)
--	---

FONTE: Elaborado pela autora.

QUADRO 7 - COMPARAÇÃO DO PIC COM A AVALIAÇÃO INTERNA

CARACTERÍSTICAS DAS AVALIAÇÕES INTERNAS	ASPECTOS PRESENTES NO PIQ
Elaborada por agentes internos à escola, normalmente com base no PPP da instituição.	NÃO
Executada por agentes internos à escola.	SIM
Normalmente é realizada para avaliar uma instituição.	NÃO (Todos os CMEI realizam a mesma avaliação)
Avaliação singular que pode ser descritiva, descritiva-analítica, reflexiva-interpretativa e reflexiva-participativa. Nenhuma delas exclui outra.	SIM (Porém, não garante o tempo necessário para realização adequada de todo o processo)
Seu eixo é o estudo da efetividade da ação institucional como um todo.	SIM
Utiliza indicadores próprios de cada instituição.	NÃO
Os indicadores podem ser discutidos a partir da singularidade de cada instituição.	SIM, porém não de forma efetiva devido ao tempo disponível para isso.
O foco avaliativo abandona a perspectiva da comparação e da perspectiva de punição para do processo decisório.	NÃO
Processo constante, em algumas instituições ocorre anualmente, em outras, bianualmente.	SIM
Avalia a instituição em todos os seus aspectos, buscando identificar os pontos positivos e em quais pontos a instituição deve avançar, propondo medidas que melhorem a qualidade de toda a estrutura e as ações vinculadas ao ensino e à aprendizagem.	SIM
Requer discussão a partir de indicadores ou parâmetros.	SIM
Parâmetros podem ser negociados, discutidos coletivamente.	NÃO
Os resultados são discutidos entre os participantes, os quais elencam estratégias possíveis para avançar quando a situação encontrada não é satisfatória para o grupo.	SIM (Porém, a condição de SATISFATÓRIA refere-se ao padrão estabelecido externamente e não são garantidas condições para sua efetivação)

FONTE: Elaborado pela autora.

É possível perceber que a avaliação do PIQ apresenta características que se enquadram tanto na avaliação externa quanto na interna, se sobressaindo a identificação de quase todas as características da externa. Brandalise (2007, p.80) aponta que a maioria das iniciativas de avaliação interna tiveram sua origem a partir da solicitação de organismos oficiais e, por isso mesmo, caracterizando-se mais como

uma imposição de instâncias superiores, mesmo quando denominadas de autoavaliação.

Além disso, a autora esclarece que os modelos são, muitas vezes, prontos e decretados, sendo utilizados por todas as escolas do sistema de forma massificada e pouco contribuindo para a melhoria das práticas educativas (BRANDALISE, 2007, p. 80). A avaliação do PIQ instituído pela SME não foi exceção, apresentou exatamente esta perspectiva, fato que será apresentado mais à frente, por meio dos resultados obtidos. Preliminarmente, é possível inferir que, apesar de denominada institucional, a avaliação em questão não é assim compreendida por parte dos atores que as executam nas instituições. Isso pode ocorrer pelo fato de que ela foi imposta, com data definida em calendário, elaborada por agentes externos (comissão), padronizada, sem considerar trajetórias e realidades diferentes das instituições.

A avaliação institucional, para Brandalise (2007, p. 85), é dinâmica, um projeto vívido, que perpassa a ação escolar explicitando os propósitos da escola, não pode ser um processo em que, apenas são registrados resultados com fins burocráticos. Nesse sentido, a construção do documento e a imposição do processo gerou as consequências combatidas pela autora. A avaliação do PIQ é realizada pela maioria das instituições para cumprir o que é determinado, sem gerar a reflexão necessária sobre o contexto em questão, em outras palavras, é um fazer burocrático.

Esse fazer burocrático se origina na construção e na imposição, porém se prolonga pela quantidade de indicadores a serem avaliados, pois, o número destes é muito elevado, em relação ao tempo disponível para o processo, situação que acarreta desgaste para os participantes.

Essas observações podem ser constatadas nas estatísticas retratadas e nos gráficos obtidos, por meio dos dados coletados das avaliações do PIQ nos CMEI da RME de Curitiba (Ver quadros 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16).

Além dos quadros comparativos, os dados apresentados e cedidos pela SME com os resultados da rede nas avaliações realizadas nos CMEI, utilizando os PIQ entre anos de 2013 e 2017, podem trazer algumas informações sobre esse processo. Cabe dizer que, não há uma linha temporal completa de determinados núcleos e unidades. No ano de 2017, por exemplo, estão disponíveis somente os dados, de dois núcleos, faltando os oito restantes. Outro fator importante a destacar é que os arquivos em determinados anos são compilados numa única planilha com os dados de todas as instituições e, em outros, o arquivo é separado, individualmente, por núcleos e

CMEI, sem ter um padrão para o armazenamento destes. Portanto, para fins de comparabilidade, os anos utilizados serão de 2014 e 2015, os quais possuem o mesmo formato, com dados da RME.

A análise compreende os resultados da RME, considerando todos os CMEI de Curitiba participantes. Cumpre destacar que há diferenças no total de unidades participantes da RME - no ano de 2014, foram 199 unidades e, no ano de 2015 foram 196. Essa diferença de dados talvez seja devida pela falta de repasse das unidades para a SME, pois, não ocorreu nenhum fechamento de CMEI.

A primeira questão a ser analisada nos dados obtidos diz respeito ao número de participantes. Merece análise, a proporção de participantes da equipe do CMEI em relação à participação das famílias, conforme pode-se observar na tabela abaixo.

TABELA 1 - NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES DA AVALIAÇÃO DO PIQ, DA RME DE CURITIBA, DOS ANOS DE 2014 E 2015

	2014	%	2015	%
Unidades participantes	199		196	
Participantes do CMEI	4.702	32,62%	4.430	31,51%
Famílias	9.711	67,38%	9.631	68,49%
Total	14.413	100%	14.061	100%

FONTE: Elaborada pela autora a partir de dados da SME.

Analisando os números, até parece ser grande a representatividade de participantes do segmento das famílias, no entanto, supondo que cada unidade, possua seis turmas (em média; existem unidades com mais e com menos) com trinta crianças em cada; totalizaria a média de 180 crianças por unidade. Considerando essa média, o total de participantes das famílias seria de 35.820. Por mais que se considere que, cada família tenha duas crianças matriculadas no CMEI (o que não é corriqueiro), ainda assim, seriam 17.910 participantes desse segmento. Os dados não apresentam a quantidade de crianças matriculadas nos CMEI participantes, nos anos analisados, para realizar uma análise mais precisa. No entanto, a representatividade apresentada, nos dados, pode não ser a mais significativa. Em alguns CMEI, quando da análise individual da quantidade de participantes das famílias e equipe do CMEI, pode-se encontrar uma diferença insignificante entre os diferentes segmentos, como exemplificado na tabela a seguir.

TABELA 2 - PARTICIPANTES DA AVALIAÇÃO: FAMÍLIA E EQUIPE DO CMEI

Equipe do CMEI	Famílias
30	24
27	30
28	30
33	34
22	25
21	22
21	18
19	15
37	36
21	18

FONTE: Elaborado pela autora - Compilação dos PIQ CMEI – SME – Curitiba (2014)

A tabela apresentada é exemplo de algumas unidades, pois, há outras com essas mesmas diferenciações, bem como, é possível encontrar a situação contrária, com muitos participantes do segmento da família. Por esta razão, ao fazer a média, os dados acabam por aumentar a porcentagem dos participantes. Com esses dados, é possível inferir que o número de participantes do segmento das famílias ainda necessita ser ampliado.

Corroborando com esta análise, em 2014, das 199 unidades participantes, somente em 25 delas, a participação das famílias contou com mais de 50 representantes da família a mais que profissionais do CMEI e, em 23 unidades contou com mais profissionais do que famílias, conforme pode ser observado na tabela abaixo.

TABELA 3 - PARTICIPANTES DA AVALIAÇÃO – QUANTIDADE DE PARTICIPANTES EQUIPE DO CMEI EM RELAÇÃO À QUANTIDADE DE FAMÍLIAS, 2014

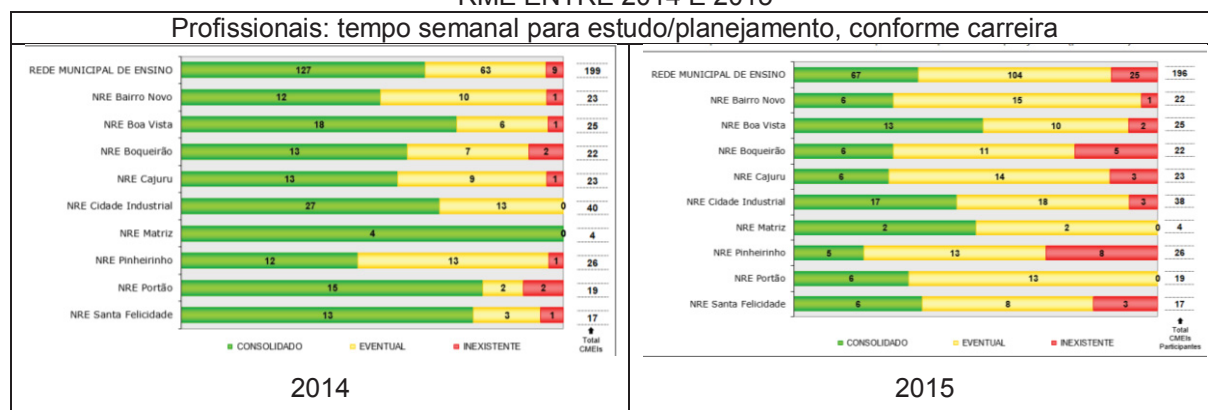
Faixas de pais participantes a mais que professores	Pais/famílias	Equipe do CMEI
0 a 10	35	20
11 a 30	68	3
31 a 50	35	0
Mais de 50	25	0
Total	163	23

FONTE: Elaborado pela autora - Compilação dos PIQ CMEI– SME – Curitiba (2014)

Essa baixa participação, elucidada nas tabelas acima, pode ser determinada por diferentes hipóteses: a primeira, é que as famílias não compreendem a função desse processo, podem não se sentir pertencentes ao espaço democrático, ou por falta de interesse ou de tempo de acompanhar a avaliação do CMEI, ou ainda, talvez, pela cultura que marca significativamente esta instituição: o trabalho desenvolvido ali é cuidar das crianças enquanto seus pais trabalham, e, portanto, se elas estão bem cuidadas, importa pouco ou nada, o processo educativo.

Outro dado que trouxe informações que corroboram com as questões debatidas e que se refletem na qualidade do trabalho desenvolvido dentro das unidades diz respeito aos momentos para estudo, formação em serviço, que na RME, é nomeada permanência. Esse indicador apresentou altos índices de não consolidação, mesmo nas demais planilhas dos anos subsequentes (2016, 2017), chegando a ser avaliado, em algumas unidades como inexistente. Porém, exemplificamos apenas os anos analisados. Os dados explicitam a realidade em que se encontram as unidades. As profissionais estão sem a permanência para planejar e estudar e, para explicar essa diferença acentuada, pode-se inferir que, ou as condições de trabalho se tornaram mais precárias, ou o silenciamento está deixando de imperar. Abaixo os dados apresentados, por meio da avaliação do PIQ RME, subdividido por NRE.

QUADRO 8 - COMPARATIVO DE TEMPO DE PERMANÊNCIA NA RME ENTRE 2014 E 2015



FONTE: Elaborado pela autora (PIQ – SME)

Este quadro apresenta os resultados nos dois anos 2014 e 2015, demonstrando que este indicador está longe de ser consolidado. Cumpre destacar que, para que a permanência aconteça nos CMEI, não podem ocorrer faltas por atestados, ou outras razões, por parte das funcionárias, pois não existe substituição de profissionais, salvo

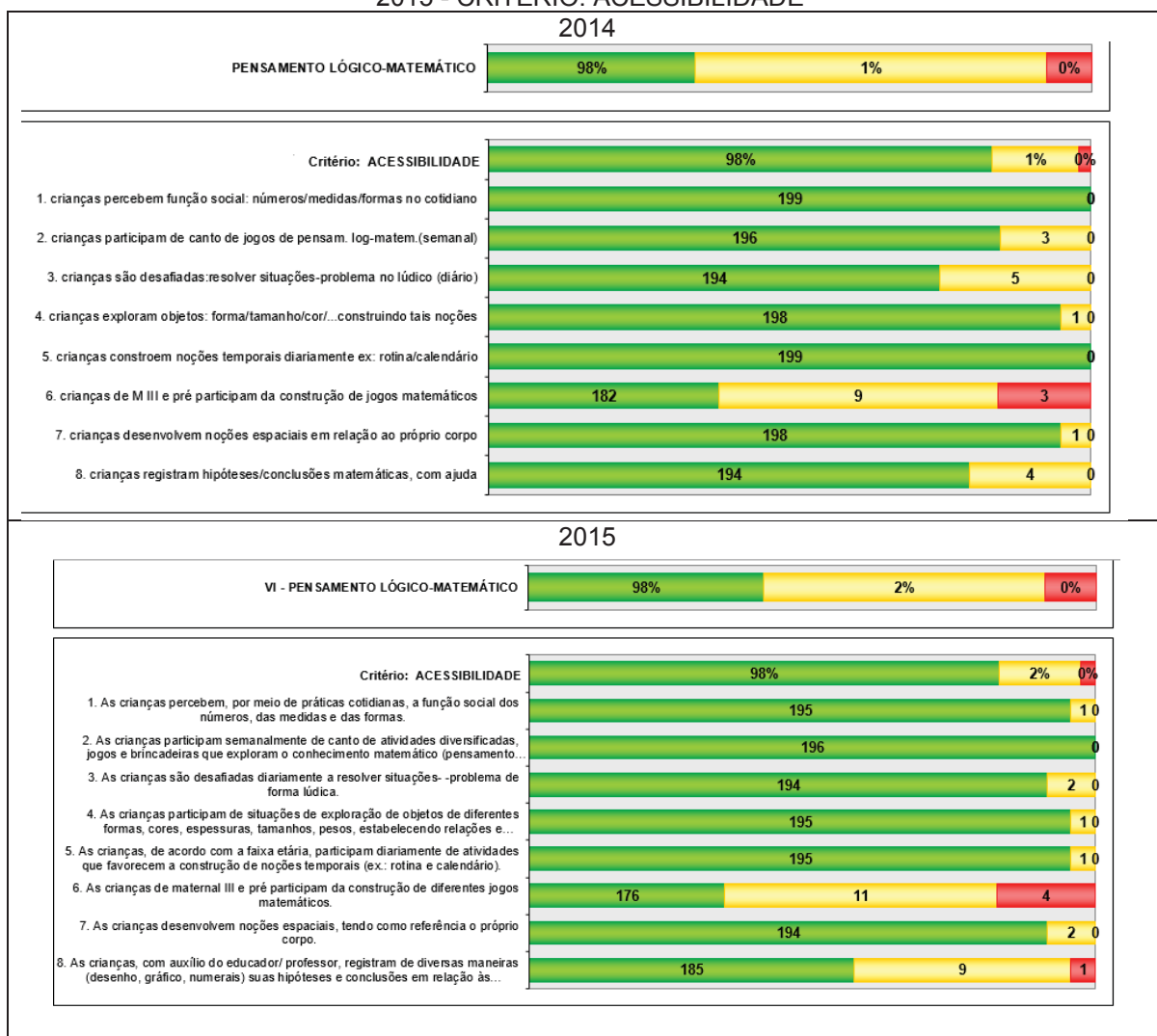
exceções (dependem de liberação do RH, para situações extremas). Deste modo, cabe a SME essa responsabilidade

Nessa análise, há outro fator que dificulta a precisão em relação à falta de permanência, a forma como este é avaliado. Quando o indicador se encontra em amarelo, quer dizer que, eventualmente ocorre isso na instituição. Assim, cabe a pergunta, se a definição de eventual é igual para todos os CMEI? No caso da permanência, eventual significa que acontece uma vez no ano ou no mês? O que é eventual para uma unidade será que também é para outra? É difícil apresentar uma informação mais precisa, o que se pode afirmar, é que este indicador vem declinando.

A falta de consolidação desse indicador acaba por abrir o caminho para outras discussões, tal como: Qual é a qualidade do trabalho docente que vem sendo garantida sem tempo para formação, planejamento e estudo? Essa situação pode impactar no trabalho pedagógico, considerando que ele pode ser prejudicado e desqualificado. O que não quer dizer que a permanência seja sinônimo de qualidade, porém, é um grande diferencial para viabilizá-la. Portanto, a próxima análise contemplará o trabalho pedagógico, pois se supõe que, diante desses dados, este indicador também se apresente queda, podendo levar a dissociação entre o cuidar e o educar.

Para essa análise, escolheu-se o critério que se refere ao pensamento lógico-matemático, localizado no parâmetro IV. Os dados, deste indicador, demandam atenção, pois, nos dois anos analisados, houve pouca variação, nos indicadores do critério acessibilidade. Pode-se dizer que foi pouco significativo, mesmo tendo menos CMEI executantes da avaliação, de 2014 para 2015. Houve indicadores que, até cresceram na consolidação. Os indicadores que apresentaram declínio são: a construção de jogos matemáticos, registro de hipóteses e conclusões matemáticas com auxílio do professor. Praticamente, todos os outros indicadores apresentaram crescimento. Apesar dos dados do ano de 2014 não fecharem 100%, faltando 1%, (que não é identificado), esse indicador está 98% consolidado, nos dois anos. O quadro comparativo desses indicadores, nessa área do conhecimento, entre os anos de 2014 e 2015, pode ilustrar melhor essa análise.

QUADRO 9 - COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO DO PENSAMENTO LÓGICO MATEMÁTICO- 2014 E 2015 - CRITÉRIO: ACESSIBILIDADE



FONTE: Elaborado pela autora (PIQ – SME Curitiba)

Esses resultados são um tanto quanto estranhos. Se o momento de estudo, planejamento e reflexão não acontece, como é possível haver crescimento na qualidade do trabalho pedagógico? As professoras planejam em casa? Fazem seus registros no momento em que as crianças dormem? As professoras realmente realizam todo esse trabalho, porque esse é um dos exemplos, existem outros, indicadores, critérios e parâmetros que apresentam o resultado muito próximo a esse. Indagar, como feito anteriormente, será que avaliadores e avaliados acabam por influenciar nesse resultado? Será que os professores se sentem avaliados individualmente e, por isso mesmo, os resultados são positivados mesmo sem tempo para planejar? Ou ainda, será que a permanência não faz diferença para a qualidade do trabalho desenvolvido dentro de uma rede inteira?

A autora deste trabalho atuou na formação para os diretores e pedagogos de CMEI, de dois diferentes NRE e, uma das atribuições do cargo, eram visitas mensais às unidades atendidas, a fim de auxiliar no processo de crescimento destas. Estas visitas eram agendadas previamente e, pode-se dizer, que um recorte do trabalho cotidiano no CMEI era visto. No entanto, a qualidade expressa pela avaliação, não representa o dia a dia da instituição. Não se quer dizer que os professores não procuravam realizar bem as suas tarefas, mas sim que faltam momentos para discutir o que estes pensam sobre o que fazem, se consideram suas práticas qualificadas. Para isso, é necessário um momento de estudo.

Portanto, apesar de faltarem pesquisas que comprovem a hipótese defendida, de que os professores se sentem avaliados individualmente e até mesmo, por faltar reflexão sobre o trabalho desenvolvido no CMEI os resultados são positivados. Nesse sentido, a avaliação do PIQ, que é denominada institucional, não tem possibilitado essas discussões.

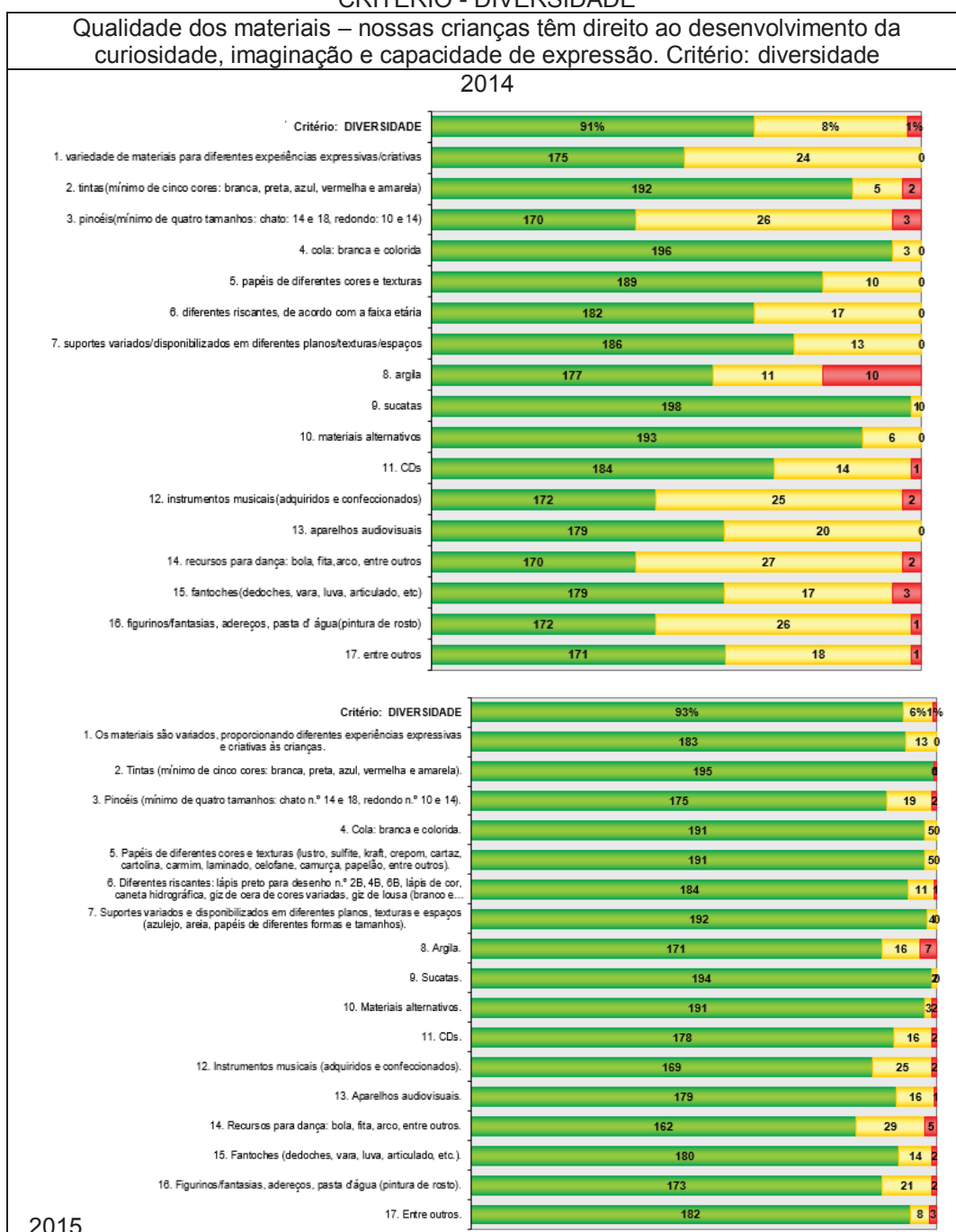
Além disso, outra hipótese possível e não menos importante está relacionada à forma da avaliação. O indicador avaliado como consolidado, portanto marcado em verde, significa que toda a instituição realiza o trabalho daquela forma ou que a turma envolvida (já que os participantes são separados por subgrupos) na avaliação daquele parâmetro desenvolve? Ou ainda, o indicador consolidado (verde) significa que este acontece uma, duas vezes, três vezes na semana, no mês ou no ano? Se não existem momentos para estudo, fica difícil pensar o que realmente é um trabalho de qualidade consolidado e que atenda, por exemplo, as DCNEI (2010).

Nesse sentido, a avaliação do PIQ, que é denominada institucional, não tem possibilitado ampliar essas discussões. Brandalise (2007) destaca que a avaliação, para permitir avanços nas instituições, não pode ser imposta, nem reduzidas a falsas aparências, esta precisa ser transformada em vontade coletiva de desenvolver uma determinada qualidade educativa. Para a autora desse trabalho, essa vontade coletiva não tem como estar desvinculada da reflexão acerca da qualidade educativa e, portanto, necessita de tempo de estudo e tomada de posição coletiva.

Na avaliação do PIQ há indicadores que são mais visíveis no cotidiano. Estes, nos resultados da avaliação, se apresentam na contramão das estagnações, como é o caso da aquisição de materiais adquiridos para o CMEI. É possível verificar pelos dados que estes indicadores apresentaram significativo avanço, em relação à qualidade e diversidade, de 2015 em relação a 2014.

O quadro comparativo abaixo, sobre os anos 2014 e 2015, apresentam essa mudança significativa. Como por exemplo no parâmetro “nossas crianças têm direito ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” que, para ser atingido, apresenta critérios com indicadores que se propõe avaliar a quantidade, a qualidade e a diversidade de materiais. O primeiro quadro apresenta o critério diversidade e, o segundo, quantidade.

QUADRO 10 - COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO DO PIQ- QUALIDADE DOS MATERIAIS – CRITÉRIO - DIVERSIDADE



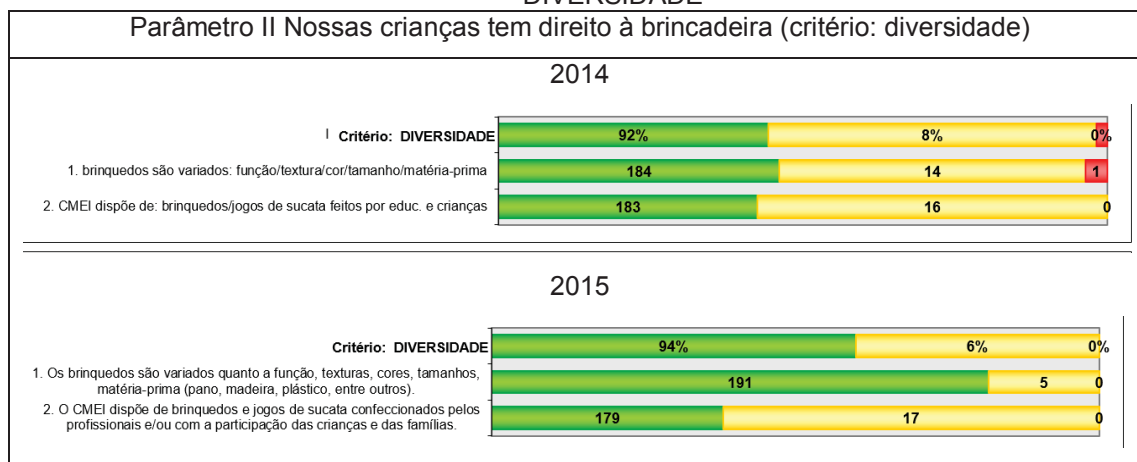
FONTE: Elaborada pela autora (PIQ- SME Curitiba)

Entende-se que o material de qualidade, diversidade, quantidade, são imprescindíveis para um bom trabalho, mas, ter um almoxarifado repleto deles, por si só, não garante a qualidade no trabalho pedagógico.

Porém, este é um dos requisitos importantes para o que o trabalho seja desenvolvido. E, quanto esse critério, salvo possíveis questionamentos acerca das cores e seus significados, é possível inferir que o PIQ contribuiu para avanços na realidade encontrada nos CMEI de Curitiba.

Por outro lado, na avaliação do parâmetro “nossas crianças têm direito a brincadeira”, o critério diversidade apresentou uma pequena queda. Na consolidação, porém, eliminou totalmente a inexistência de diversidade, conforme quadro abaixo.

QUADRO 11 - COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO DO PIQ- DIREITO À BRINCADEIRA – CRITÉRIO- DIVERSIDADE



FONTE: Quadro elaborado pela autora (PIQ – SME Curitiba).

Neste parâmetro é necessário relacionar na análise a diversidade a outro critério, o da quantidade, para que os dados possibilitem comparar duas situações que se complementam para a efetividade do trabalho pedagógico. O quadro abaixo, se refere à quantidade de brinquedos e mostra um crescimento quase insignificante de um ano para o outro. Essa observação permitirá fazer algumas inferências a respeito dessa constatação e relacioná-la diretamente ao trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições.

QUADRO 12 - COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO DO PIQ- DIREITO À BRINCADEIRA – CRITÉRIO – QUANTIDADE

Parâmetro II Nossas crianças tem direito à brincadeira (critério: quantidade)			
2014			
I Critério: QUANTIDADE	84%	15%	1%
1. brinquedos em quantidade suficiente: mínimo 1 por criança	167	30	2
2015			
Critério: QUANTIDADE	89%	9%	3%
1. Há quantidade suficiente de brinquedos para uso das crianças (no mínimo um brinquedo por criança).	174	17	5

FONTE: Elaborado pela autora (PIQ – SME Curitiba).

O indicador acima apresentou unidades que não o consolidaram, embora, nos dados gerais, apresentem aumento na quantidade de unidades que avaliaram esse parâmetro como consolidado.

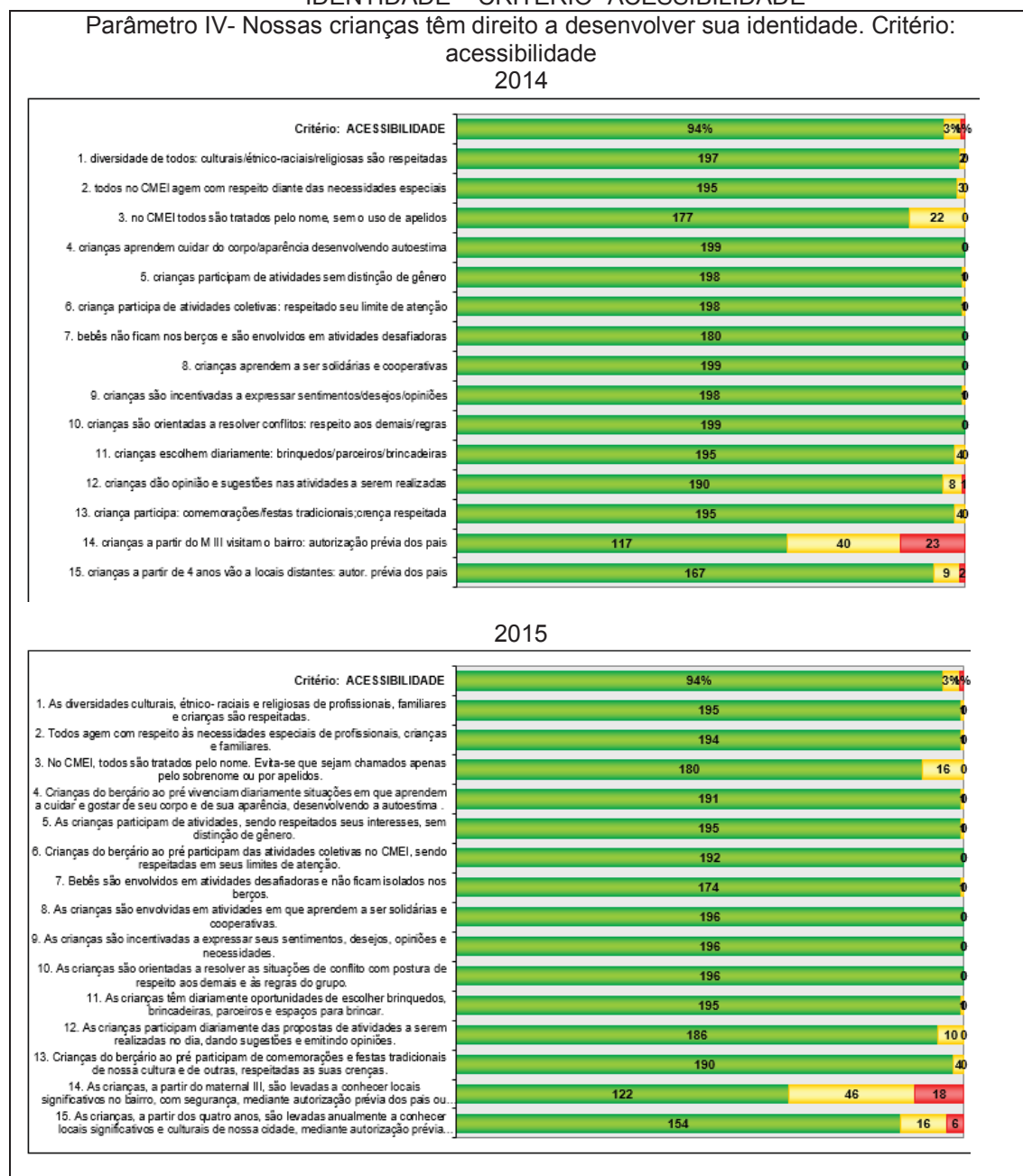
Quanto a esses indicadores comparados em parâmetros diferentes, cabe dizer, que a diversidade de materiais no parâmetro II, se constitui por elementos que são financeiramente mais viáveis a instituição. Já este que se refere a brinquedos, quantidade e diversidade, não encontra o mesmo favorecimento para aquisição, visto o valor necessário para aquisição.

Algumas questões cabem quando esse critério, visto que, no que se refere diversidade, o PIQ pode ter impulsionado a aquisição de materiais. O resultado dessa avaliação da quantidade seria por que esse material tem um custo mais elevado para aquisição? Seria pela insuficiência da verba que é recebida pelo CMEI, e, também, sua subdivisão na aplicação em custeio e capital? E, mais, de quais brinquedos se está tratando, daqueles estruturados e comercializados? São questões que valem a reflexão a fim de compreender as fragilidades do processo, e que este necessita de análises profundas e individuais por parte de cada unidade e, que mesmo assim, pode ser que não se consolide.

Essas análises permitem questionar alguns resultados acerca do trabalho pedagógico, pois, o resultado, na maioria destes indicadores, se apresenta como consolidado. Os indicadores acerca do trabalho pedagógico são muitos, portanto, fez-se a escolha por apresentar o parâmetro IV, que se refere à construção da identidade, tão importante, nesta etapa do desenvolvimento e, o parâmetro VI, com a escolha do critério de oralidade, leitura e escrita, o qual para consolidação exige bom planejamento e compreensão do que significa cada um dos indicadores avaliados.

O primeiro quadro apresentado é parâmetro construção da identidade. Os resultados obtidos permitem inferir que houve poucas mudanças significativas, a impressão que passa, é que existe uma excelência no trabalho desenvolvido nos CMEI de Curitiba.

QUADRO 13 - COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO DO PIQ- DIREITO A DESENVOLVER SUA IDENTIDADE – CRITÉRIO- ACESSIBILIDADE



FONTE: Elaborado pela autora (PIQ – SME Curitiba).

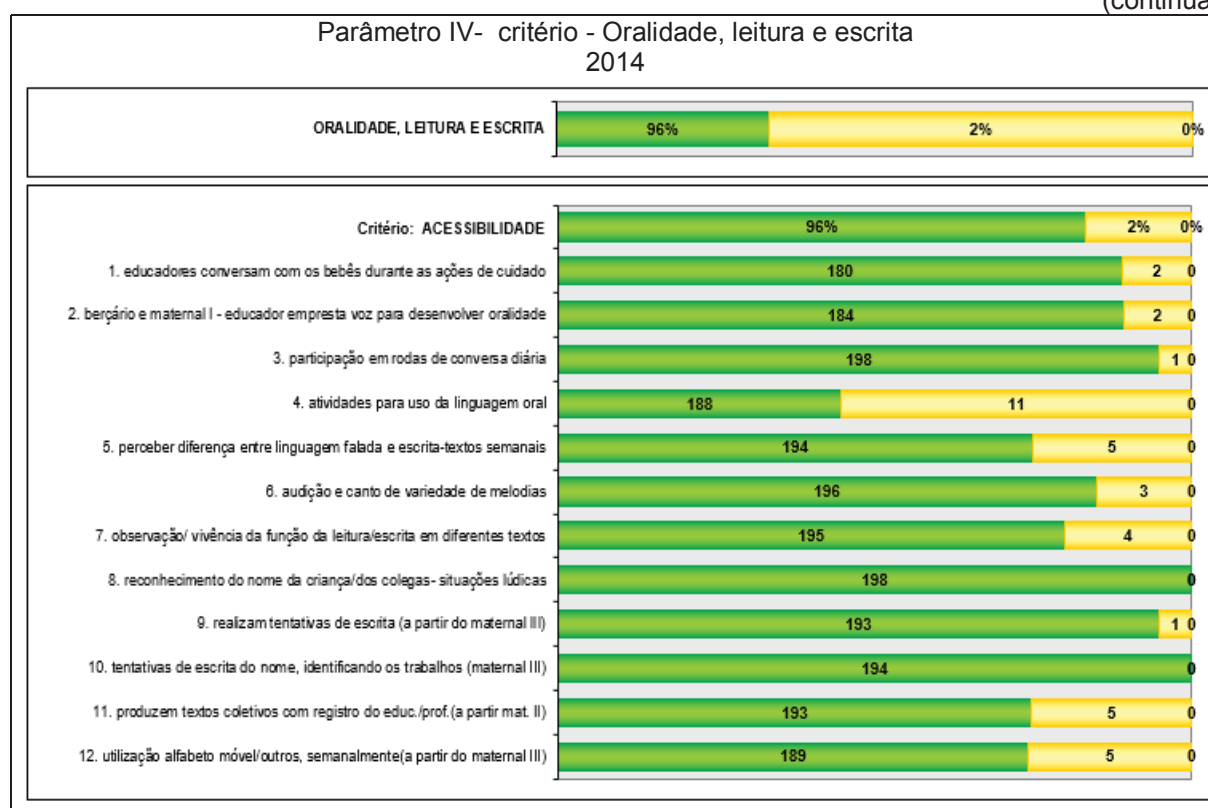
Estes dois gráficos, apesar de serem apresentados em anos diferentes, pouco mudam seus resultados obtidos nas avaliações. Aparecem neles, como não

consolidados a questão do uso do nome próprio, muitas vezes, a criança já traz de casa um apelido dado pelos familiares, o qual parece que dentro de algumas instituições continua a ser usado. Outros dois indicadores, não consolidados pela maioria, diz respeito a passeios e ampliações culturais para as crianças, o que depende de ônibus da SME, além dos passeios no entrono do CMEI, o que depende de autorização prévia das famílias. Em outras palavras, aquilo que depende do professor exclusivamente, está avaliado como sendo consolidado.

O parâmetro IV, embora apresente certa discrepância nos resultados, ainda assim, é avaliado pela maioria dos CMEI da RME, como consolidado, apresentando uma queda percentual de 2% de um ano para o outro.

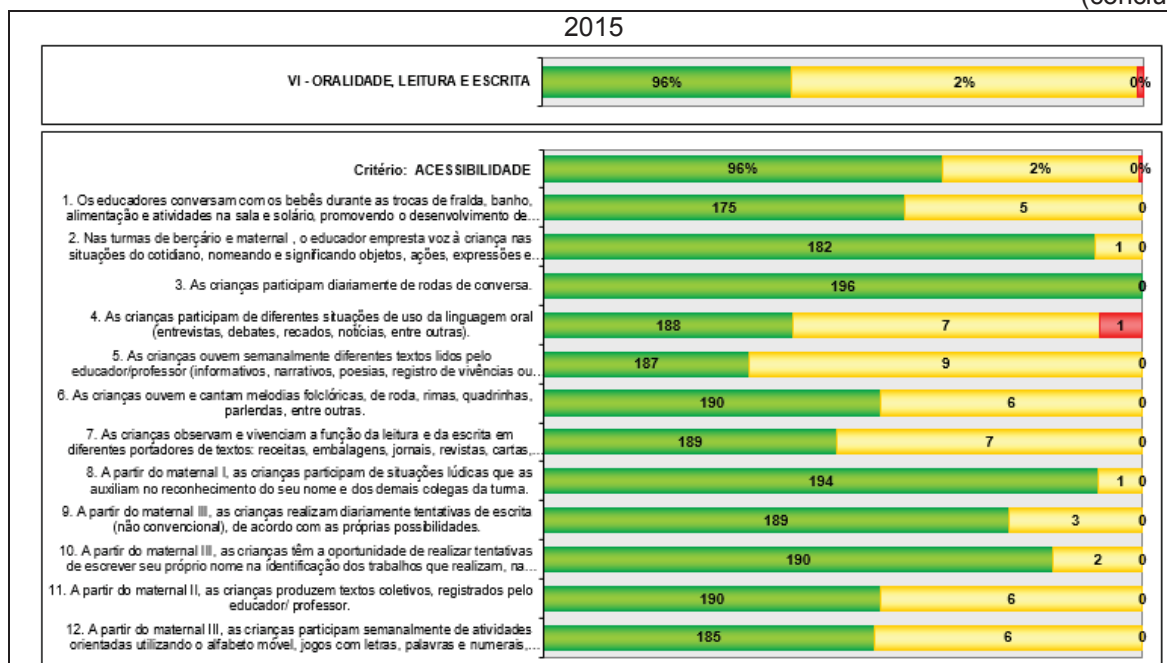
QUADRO 14 - COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO DO PIQ- PARAMETROS IV-CRITÉRIO: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

(continua)



QUADRO 14 - COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO DO PIQ- PARAMETROS IV-CRITÉRIO: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

(conclusão)



FONTE: Elaborado pela autora (PIQ – SME Curitiba).

Esses dois gráficos comparados possibilitam inferir que houve pequena queda na qualidade em relação ao trabalho com oralidade, leitura e escrita. No entanto, há indagações a serem feitas sobre os resultados de ambos os parâmetros e critérios. A primeira delas é se, esses indicadores são avaliados com compreensão do que significam. Digo isso, porque mesmo com permanência consolidada de 33% nas escolas municipais, muitas não avançaram consideravelmente na proficiência das avaliações externas. Portanto, parece um pouco contraditório, que o trabalho pedagógico não apresente queda significativa, sem momentos de estudo e planejamento, o que induz a pensar que as propostas acontecem no improviso.

Recentemente, esta autora ministrou um curso para um CMEI da RME. Nesta ocasião, falava sobre a importância do trabalho com a oralidade, leitura, escrita com as crianças para a alfabetização. Neste momento, houve a interrupção efusiva das professoras, defendendo que a educação não alfabetiza. Assim, o convite a equipe foi para refletir sobre o que significa alfabetizar na Educação Infantil. Esse, é só um dos exemplos, há outros. A escolha deste, é porque ilustra algumas indagações realizadas nesta pesquisa. Os professores de Educação Infantil de Curitiba apresentam trajetória profissional peculiar, pois transitaram da SMcr para a SME, com distintas formações.

Portanto, um trabalho desenvolvido sem reflexão e preparação, é quase impossível imprimir qualidade.

Assim, a indagação que se repete, é se os professores se sentem avaliados e por isso, os resultados são positivados ou porque realmente não compreendem na sua totalidade cada indicador? Pode-se dizer que as duas indagações são pertinentes ao processo de avaliação do PIQ nos CMEI da RME de Curitiba.

Essa breve análise possibilita estabelecer relações entre os possíveis resultados alcançados pela RME e as categorias avaliadas anteriormente. O documento em si apresenta limitações em relação à quantidade, qualidade e tempo para que ocorra a avaliação. Além disso, o processo que envolve avaliadores, avaliados e ações futuras para alcançar a consolidação dos indicadores. Primeiramente, cabe dizer, que são muitos itens a serem avaliados num único momento, e que, estes provavelmente, não são observados e registrados, de forma sistemática, anteriormente ao processo, o que pode implicar numa avaliação reducionista, evocando as memórias individuais e não a coletividade, como pede o processo de autoavaliação. Além disso, há incompatibilidade nos resultados, como vistos, na relação entre a falta de permanência para planejamento e a qualidade do trabalho desenvolvido, o que pode indicar, a princípio, duas coisas sobre o processo, que não contou com tempo suficiente para discussão aprofundada e que faltou um moderador (avaliador), que poderia propor uma discussão profunda.

Brandalise (2007, p. 99), em relação ao processo de autoavaliação defende que a competência na área da avaliação aos avaliadores ou responsáveis pela condução do processo educativo é fundamental, pois além dos dados empíricos e posições ideológicas, o momento da avaliação exige mais que um fórum, é necessário problematizar, ajuizar, negociar e ressignificar.

Os resultados incompatíveis, e de certo modo, estáticos ou com alterações de pouca relevância, podem ser resultado da falta de entendimento dos participantes do processo, mas podem ser também, pelo fazer burocrático, o qual surge desde o momento da elaboração dos parâmetros, visto que, as discussões possam talvez, não ter sido vistas pelos profissionais como inclusivas, conforme se esperava. O PIQ surge na RME de Curitiba, num contexto que propaga a busca por melhores resultados nas avaliações externas (Prova Brasil) e, isso pode ter sido associado pelos profissionais e estendida a avaliação da qualidade na Educação Infantil. Isso não seria estranho, visto que, o PIQ veio pronto e acabado e, com data marcada para acontecer. Além

disso, os resultados precisavam ser enviados a SME e na sequência a elaboração de um plano de ação para superar os indicadores não consolidados.

Nesse caminho, faltou a sensibilização dos sujeitos que estariam à frente desse processo, porque desenvolver a autoavaliação nas instituições, pressupõe que os sujeitos envolvidos estejam receptivos à mudança, a abertura a novas aprendizagens, a uma perda de rotinas e referências, e a romper com posturas avaliadas antigas e resistentes (BRANDALISE, 2007, p. 102).

As características já apontadas, se assemelham a avaliação externa e, mesmo que, nominalmente não seja assim intitulada, todas as evidências levam a crer que, é assim que esta foi entendida, por aqueles que a realizam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou estabelecer relações entre o documento utilizado pela SME de Curitiba para avaliar a qualidade da Educação Infantil nos CMEI intitulado como uma avaliação institucional, por meio do documento PIQ e as avaliações externas. Este documento para avaliação é estendido para avaliar escolas e CEI contratados, no entanto, delimitou-se como recorte desta pesquisa, a investigação da avaliação realizada nos CMEI da RME. Essa escolha justifica-se porque a avaliação realizada nas escolas municipais, atualmente, não é direcionada especificamente à Educação Infantil, como era inicialmente, mas envolve a etapa do Ensino Fundamental junto com a Educação Infantil; já os CEI contratados foram descartados por não serem totalmente públicos, apenas receberem verba pública.

A pesquisa iniciou com o pressuposto de que a avaliação em questão, o PIQ, acontecia de forma automática, com pouca relevância para o processo autoavaliativo, justamente por ter características marcantes da avaliação externa. Então, a questão que se buscou responder é: A avaliação desenvolvida a partir do PIQ é interna ou externa?

O caminho delineado para responder esse pressuposto utilizou-se de quatro objetivos específicos: analisar a concepção e as finalidades dos *Parâmetros e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* da SME; analisar os documentos legais que nortearam a criação e regulamentação do PIQ como política municipal da Educação Infantil do município de Curitiba; identificar como ocorre o processo de preparação, aplicação e pós-aplicação dos referidos parâmetros e indicadores nos CMEI, em Curitiba, e analisar os questionários, os indicadores e os dados produzidos pela avaliação para investigar em que medida expressam as finalidades de uma avaliação institucional ou de larga escala, comparando com o modelo utilizado para avaliar o ensino fundamental e outros modelos de avaliação, para responder à questão.

Neste percurso de estudos sobre a avaliação da Educação Infantil, na RME de Curitiba por meio do PIQ, a conclusão aponta alguns indícios e evidências. Os resultados obtidos demonstram que existem fortes associações da avaliação dos PIQ, propostos pela RME, com a avaliação externa. Dentre elas, pode-se destacar a obrigatoriedade, data agendada em calendário, padronização e, ainda, responsabilização dos profissionais pelos resultados e cobrança de melhorias, sem

que, para isso, exista um investimento financeiro maior nas unidades. Essa situação pode ser comprovada pela falta ou queda no atendimento ao direito de permanência, ou criação de estratégias para garanti-la.

O PIQ, apesar de avaliar o trabalho pedagógico, fator próprio da categoria da avaliação institucional interna, demonstra em seus dados que a maioria das unidades considera o trabalho pedagógico desenvolvido nos CMEI como consolidado na sua totalidade, mesmo na ausência de horário para permanência ou garantia de condições materiais e humanas. Assim, é válido o questionamento de que esta avaliação é vista como autoavaliação ou apenas um diagnóstico da instituição. Esse questionamento leva a apontar questões problemáticas na proposta como o fato de participar juntos, ao mesmo tempo, avaliadores (que avaliarão os avaliados) e avaliados (os quais se autoavaliarão perante avaliadores).

Assim, por mais que qualquer avaliação tenha suas limitações, o PIQ tem as suas potencializadas pela sua forma de implantação e pelo processo realizado. Primeiramente, por falta de envolvimento efetivo de todos no processo, tendo em vista que qualquer avaliação institucional exige envolvimento e aceitação por parte dos atores envolvidos.

Por isso, a forma como se deu a construção desse documento também influencia nesse processo. A RME sendo tão grande, com muitas unidades, não favorece a participação de todos, sendo que isso é feito por representantes, os quais teriam que repassar e discutir com seus grupos. E, pode-se dizer que, sem horário de permanência para isso, sem espaço para discussão, acaba por impossibilitar a participação efetiva de todos na construção ou validação do documento. Essa situação também pode ter gerado falta de entendimento sobre a função deste documento, pois, à falta de sentimento de pertencimento acentua o fato de o documento ter chegado pronto e acabado para os CMEI.

A função desse documento também foi questionada, pois, o mesmo apresenta falhas no processo, as quais, de certo modo, positivam os resultados. O PIQ avalia os CMEI da RME de Curitiba, mas com precisão de uma autoavaliação ou de um simples diagnóstico? Ao que os dados indicam, os atores envolvidos nesta autoavaliação parecem não enxergar como institucional, mas sim, como fazer burocrático, um diagnóstico seguindo ordens externas. Sobre a função desta avaliação, fica uma dúvida: Será que o documento tem a finalidade de avaliar a instituição ou é uma prática de controle e responsabilização dos profissionais? Esse questionamento é

justificável, haja vista, os resultados serem positivados mesmo sem ter condições estruturais e humanas nos CMEI para isso. Como dito anteriormente, parece ser visto como um diagnóstico, no qual se avalia se determinados objetivos foram ou não concretizados.

No processo existem outros fatores que se assemelham à avaliação externa, como a responsabilização dos profissionais. Essa responsabilização se inicia, no próprio processo, no qual a avaliação que foi elaborada pela secretaria, com data agendada é aplicada pelos agentes internos, ou seja, uma avaliação externa, aplicada pelos agentes internos. Além disso, como fator de responsabilização há o plano de ação, o qual responsabiliza a gestão e professores por obter as melhorias necessárias, sem levar em conta, todo o contexto envolvido. É claro que as unidades precisam de metas e objetivos para avançar em seu fazer pedagógico, estrutural e de gestão, no entanto, nem todas as metas são possíveis de serem alcançadas, sem apoio externo da SME, principalmente aqueles que envolvem questões de estruturas do prédio ou a contratação de mais profissionais.

Além disso, para que o fazer pedagógico avance é necessário que existam momentos de estudo e reflexão a fim de qualificar as práticas desenvolvidas e, ainda, para poder desenvolver a percepção, por parte das equipes de profissionais, de que nem todas as práticas desenvolvidas no CMEI são de qualidade, ou seja, precisam melhorar.

Em relação ao plano de ação que decorre desta avaliação, ainda há mais empecilhos a serem enfrentados, além da responsabilização. O plano, conforme orientação da SME, deve envolver a todos (pais, professores, funcionários, diretores), passando por aprovação do conselho de CMEI, situação que nem sempre é possível, devido à falta de momentos destinados a isso, como já apontado. Deste modo, as professoras, em muitas situações, não participam da elaboração do plano de ação e, por isso, mesmo não se sentem responsáveis, pois não participaram das decisões e carecem de espaço e tempo para refletir e estabelecer prioridades para a melhoria do trabalho pedagógico. Sendo desse modo, um cumpre-se, novamente, de cima para baixo, sem gerar a reflexão, a qual caracteriza uma autoavaliação. Como as funcionárias e professoras vão sentir-se pertencentes e estabelecer prioridades, buscando alcançar metas das quais não participaram da elaboração e nem mesmo se propuseram a cumprir?

Por ser uma rede muito grande, muitas unidades têm realidades bem diferentes. No que se refere à participação das famílias, pela análise dos dados, é possível inferir que a participação das famílias ainda merece atenção, pois, a análise permitiu verificar que a desproporção entre participantes que são funcionários do CMEI e famílias mostra-se ainda precária, pois, no ano de 2014, apenas 25 das 199 unidades ultrapassaram a diferença de mais de 50 participantes dos pais frente aos funcionários do CMEI. Assim, é possível dizer a prática democrática, que garante a pluralidade, ainda não tem apresentado participação satisfatória.

A análise da quantidade de participantes das famílias na avaliação provoca a discussão sobre a possibilidade de participação dos pais na vida escolar das crianças sendo que estas são constituídas de trabalhadores. É possível estabelecer uma relação entre a baixa participação e a estratégia de promoção de cafés, mostras de trabalhos e momentos festivos, por parte das equipes do CMEI, a fim de incentivar a participação das famílias. Porém, essas atividades, que tem por objetivos atrair as famílias, acabam por reduzir, ainda mais, o tempo destinado para a discussão do referido documento e questões referentes à qualidade do trabalho desenvolvido na unidade. Aos olhos desta pesquisadora, as unidades se sentem pressionadas para aumentar o número de participantes e, por isso, organizam esses momentos.

Outro fator a ser destacado diz respeito a autoavaliação ser feita por votação com utilização de cores, isso gera certa imprecisão nos resultados, pois, os conceitos, para cada avaliador podem ser diferentes. Por exemplo, um avaliador entende que se determinada prática acontece uma vez no ano, então ela está consolidada, outro avaliador acredita que ela deve acontecer uma vez na semana, portanto não está. Não há tempo suficiente para discussão aprofundada sobre o que significa a prática estar ou não consolidada, e, cada participante vota conforme seu entendimento. Assim, essas diferenças aparecem não somente no interior das próprias instituições, mas, também entre elas.

Contudo, não se pode tirar a importância de a SME apresentar um documento para avaliar a qualidade Educação Infantil dos CMEI de Curitiba, ausência que já inquietava Sebastiani, no fim dos anos 1990. Isso sugere preocupação por parte do poder público com a qualidade da educação oferecida na RME, mas, essa proposta precisa avançar em relação à possibilidade de se constituir como avaliação institucional de fato, pois o documento não representa a realidade de todas as unidades, tendo em vista que cada uma delas é composta por diferentes profissionais,

com diferentes formações e que atendem diferentes comunidades com suas especificidades.

Além disso, é importante que o processo autoavaliação seja revisto, pois, conforme análise empreendida, o tempo para avaliação é curto, devido a quantidade de indicadores, o que revela uma concepção equivocada de autoavaliação. Assim, a premissa de que quantidade nem sempre é qualidade pode, nesse caso, ser encarada como verdadeira. O processo também conta com avaliadores e avaliados que, devido ao pouco tempo e, por isso mesmo, não permite senão discussões superficiais. Além disso, o receio de penalização dos profissionais avaliadores acerca dos resultados, representam fatores que pode forçar a posituação dos dados, bem como as famílias podem ser induzidas a respostas. Portanto, é preciso compreender que os atores institucionais são aqueles que realizam as políticas, neste caso elaboradas pelos governantes e não pela instituição e, por essa razão, a SME também deveria participar dessa avaliação como um ator responsável pela efetivação da proposta municipal, considerando que muitas limitações na sua implementação e no seu contexto prático, referem-se às atribuições da mantenedora.

Assim, retomando o objetivo geral desta pesquisa que foi analisar os documentos, a fim de compreender se a avaliação dos CMEI da RME de Curitiba se caracteriza como avaliação institucional interna ou avaliação externa em larga escala, pode-se considerar que a análise, realizada à luz da teoria acerca da avaliação externa e interna, permite afirmar que a avaliação denominada como autoavaliação, na verdade, apresenta características marcantes de um modelo de avaliação externa.

De todo modo, esta pesquisa também apontou potencialidades dessa política para promover a avaliação da educação da Educação Infantil oferecida pelos CMEI, o incentivo à participação democrática e à discussão sobre a qualidade da Educação Infantil. Esses fatores já representam grandes avanços no interior das unidades.

Porém, as fragilidades superaram as potencialidades quando analisado o processo de construção do documento e de sua implementação, a obrigatoriedade, a padronização e a responsabilização dos profissionais das instituições, isentando o poder público de suas obrigações. Nos vários anos de aplicação, o documento e o processo não foram revistos, estudados ou analisados, limitando-se a “um cumpra-se”. Portanto, o PIQ apresenta as mesmas características das avaliações externas, forçando as unidades a trabalhar para atingir metas propostas, deixando de lado, as necessidades do próprio contexto para atingir o nível exigido para os indicadores.

Embora a pesquisa tenha se fundamentado na teoria, análises de modelos de avaliação externas e internas e categorias para avaliar o processo e os dados, é evidente que, como qualquer pesquisa, apresenta limitações. Pode-se destacar que algumas suposições e hipóteses que foram levantadas a partir da análise dos dados precisam de maior aprofundamento para obter mais consistência. Uma linha de investigação empírica poderia abarcar a opinião de representantes de todos os participantes do processo, a fim de traçar um comparativo entre os resultados e a opinião expressa por estes. Outro fator que contribuiria seria o estudo de caso de uma unidade, acompanhando o cotidiano das práticas desenvolvidas nos CMEI, por meio da observação e compará-las com o resultado das avaliações. As possibilidades de trabalho são muitas e o tempo de um mestrado não permitem realizá-las, principalmente quando o pesquisador estuda e trabalha, além de estar imerso no processo estudado. Também é necessário ressaltar que não foram possíveis análises comparativas diacrônicas abrangendo toda a linha temporal da aplicação do modelo PIQ, sendo este outro limite da pesquisa, devido à ausência de dados, que permitiria a comparabilidade da sequência histórica da aplicação desta avaliação.

Uma das indagações não respondidas se refere à origem do documento. Não foi possível localizar a resposta a essa questão em nenhum dos documentos da SME. Não se sabe a razão pela qual a RME optou por construir seus próprios Parâmetros Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil. Nos documentos consultados essa questão é justificada simplesmente com o intuito de avaliar a qualidade da educação infantil.

Vale ressaltar que, somente reescrever o documento não é suficiente. É preciso avançar e difundir o conceito de autoavaliação entre os profissionais, rever o processo, além do documento, para que essa avaliação deixe de ser somente um diagnóstico para as unidades e passe a ser um instrumento de crescimento profissional para os profissionais da educação infantil, que reverbere nas práticas executadas no interior das instituições, contribuindo realmente para a qualidade no atendimento das crianças da educação infantil.

Enfim, em que pesem as potencialidades apresentadas pela avaliação realizada pela SME, e que ainda são insuficientes para promover uma Educação Infantil de qualidade, espera-se que a presente pesquisa estimule novas contribuições e que seja vista como uma crítica, no sentido de avançar no processo, que seja a voz daqueles que também pensam sobre essa forma de avaliação, mas não são ouvidos,

ou, não tem coragem para dizer. Lutar por uma Educação Infantil de qualidade requer apontar naquilo em que já se avançou, mas também, naquilo que ainda é frágil e que necessita de mudança.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. Avaliações externas e seus efeitos. In: AMOSTRA DO CAEM 2015: 30 anos de formação continuada de professores, USP, São Paulo, 2015. **Anais...** Disponível em: <https://www.ime.usp.br/caem/anais_mostra_2015/arquivos_auxiliares/mesas/Mesa3_Ocimar_Alavarse.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1900/1882>>. Acesso em: 12 maio 2017.

ALAVARSE, O. M. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Revista Educação: teoria e prática**, Rio Claro, São Paulo Vol. 25, n.48/ p. 67-79 jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/304446405_Responsabilizacao_ou_contr_ole_da_qualidade_do_ensino_a_que_serve_a_avaliacao_externa>. Acesso em: 06 jun. 2017.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21950>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

ALAVARSE, O. M; BAUER, A.; OLIVEIRA R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, 1367 Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

ALMEIDA, M. P. **Reformas Neoliberais no Brasil: A Privatização nos Governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso**. 2010. 427 págs. Tese - Universidade Federal Fluminense. Niterói. Disponível em< <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1263.pdf> >. Acesso em 10/04/2016.

AMARAL, A. C. T. Avaliação de contexto na educação infantil: retratos da experiência italiana. In: EDUCERE. PUC PR, 2015. **Anais...** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21684_11446.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ANTUNES, A. **Aceita um Conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

ARIAS, J. O. C; YERA, A. P. O que é a pedagogia construtivista? **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/360/328>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BANDEIRA, L. A. M. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 45 n. 2, p.135-146, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200007>. Acesso em: 03 maio 2017.

BAUER, A.; HORTA NETO, L.; PIMENTA, C. O.; SOUSA, S. Z. L. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3207>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do Ensino na escola Pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BELONI, I. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, J. **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis. Editora Insular, 2000.

BERNARDES, C. A. A. **Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do centro-oeste**. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3240/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Cyntia%20Aparecida%20de%20Ara%C3%BAjo%20Bernardes%20-%202013.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BOLLMANN, M. G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputas Da tramitação a aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuário/Downloads/703-2245-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuário/Downloads/703-2245-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 03 abr. 2019.

BRANDALISE, M. A. T. **A auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas unidades escolares**. 213 f. Tese (Doutorado em educação) PUC – SP, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/10003/1/Mary%20Angela%20Teixeira%20Brandalisse.pdf>>. Acesso em 10 out. 2017.

BRANDALISE, M. A. A avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, 13(2): 315-330, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/3220/2360>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BONDIOLI, A. (org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a. v 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b. v 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acesso em 12 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil – MEC/SEB/COEDI, 2015. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_conte_xto.pdf>. Acesso em: 12/10/2017

CARMO, A. **Avaliação de contexto na educação infantil: um processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico em uma instituição educativa na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC**. Dissertação, 216 f. FAED/UDESC. Florianópolis/SC. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_09_2018_14.04.09.6781654348cc7684858c07160a13e209.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, nov. 2001, p.7-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et all (Orgs.). **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 23, n. 87, p. 461-484, apr. 2015. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/741>>. Acesso em: 3 set. 2018.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05>>. Acesso em: 12 maio 2017.

COMAR, S. R. A repercussão do projeto principal de educação nas políticas brasileiras para avaliação em larga escala. In: V SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS. **Anais...** Unioeste, mai. 2015, p.1281-1293. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/senieseminario/anais/Eixo6/A_REPERCUSSAO_DO_PROJETO_PRINCIPAL_DE_EDUCACAO_NAS_POLITICAS_BRASILEIRAS_PARA_AVALIACAO_EM_LARGA_ESCALA.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

CRUZETTA, D. D. **A Influência do Trabalho da Diretora de CMEI na Qualidade do Atendimento na Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba - PR** Dissertação, 225 f. UFPR. Curitiba, 2018.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba, 2006, vol. 2. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3009/download3009.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação **Parâmetros e Indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil - Avaliação**. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/4320/download4320.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação **Parâmetros e Indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil**. Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/9/pdf/00152293.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação **Parâmetros e Indicadores de qualidade para os Escolas Municipais de Curitiba**. Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/3/pdf/00127193.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional na Perspectiva da Integração. In: DIAS SOBRINHO, J. **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis. Editora Insular, 2000.

DIETRICH, et al. Articular as abordagens quantitativa e qualitativa. In: PAUGAN, S. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18. set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2018.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 21, n. 78, p. 11-34, jan. 2012. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/352>>. Acesso em: 03 set. 2018.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+%28Ideb%29/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FERNANDEZ, M. E. A. **Avaliação Institucional da Escola e do sistema educacional: base teórica e construção do projeto**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FERRARI, M. **Carl Rogers: um psicólogo a serviço do estudante**. Revista Nova Escola. Edição especial: grandes pensadores. São Paulo, abr. jul. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. de; et al. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA PROMOVIDO PELO CEDES NO SIMPÓSIO PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional. **Anais...** fevereiro de 2011, p.1-35. Disponível em: <<http://bemvin.org/responsabilizaco-meritocracia-e-privatizaco-conseguiremos-esca.html>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

FREITAS, L. C. de. Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. **Entrevista. Revista Adusp**, out. 2012. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

FREITAS, L. C. de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREITAS, L. C. de. **Avaliação em larga escala serve para punir escolas e professores, diz pesquisador**. Entrevista. Carta Campinas. In: Educação, 2016. Disponível em: <<https://cartacampinas.com.br/2016/01/avaliacao-em-larga-escala-serve-para-punir-escolas-e-professores-diz-pesquisador/>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

GATTI, B. A. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo em implantação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 194, p. 148-155, 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1011/985>>. Acesso em: 05 out. 2017.

GATTI, B. A. Avaliação institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1283/1283.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 out. 2017.

GREGORIO, M. P. F.; PEREIRA, P. S. Construtivismo e aprendizagem uma reflexão sobre o trabalho docente. **Revista Educação**, Batatais, v. 2, n. 1, p. 51-66, junho, 2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/21924522-Construtivismo-e-aprendizagem-uma-reflexao-sobre-o-trabalho-docente.html>>. Acesso em: 12 out. 2018.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Plano+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+raz%C3%B5es%2C+princ%C3%ADpios+e+programas/3c6adb19-4c2e-4c60-9ccb-3b476bed9358?version=1.6>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2015.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1533Horta%20(1).pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

HORTA NETO, J. L. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil**: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42/5, abr. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1533Horta%20(2).pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.

INEP. **Avaliação interna de Instituição**. Set. 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/avaliacao-interna-de-instituicao/21206>. Acesso em: 20 jan. 2019.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 06 out. 2018.

INEP. Edital nº 16, de 20 de março de 2018. **Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2018**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 mar. 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2018/edital_enem_2018.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

KRAWCZYK, N. A. construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N. R; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI**: Reformas em Debate. Campinas, SP: Autores associados, 2000, p.1-11.

KRAWCZYK, N. A A reforma educacional na América Latina nos anos 90: Uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**. Relec/Año 1 n.1, p. 10-17, 2010. Disponível em: <<http://www.saece.com.ar/relec/revistas/1/art1.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

LAMARE, F. F. **Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil**: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://ppfh.com.br/wp->

content/uploads/2018/04/FLAVIA-DE-FIGUEIREDO-DE-LAMARE-TESE-VERS%C3%83O-FINAL-29-08-16.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

LAMARE, F. F. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil no processo histórico. **Revista Contemporânea de Educação** [S.l.] v. 12, n. 24, p. 226-240, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3658/pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas Educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. Editora Cortez, 2015.

LUDKE, M; SORDI M. R. L. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Revista Avaliação** (Campinas). 2009, vol.14, n. 2, p.313-336. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

MARSIGLIA, A. C. G. O construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede de ensino paulista a partir da década de 1980. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 241-262, mar. 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuário/Downloads/8640147-10701-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuário/Downloads/8640147-10701-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 out. 2018.

MARSIGLIA, A. C. G.; MAGALHÃES, G. M. Avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n.15, p. 235-248, 2º semestre 2013. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354/6206>>. Acesso em: 12 out. 2018.

MARTINS, M. G. **A autoavaliação institucional participativa na educação infantil do município de São Paulo**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19299> > Acesso em 02/02/2018.

MORAES, S. R. C. de. **Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas**. 2014. 307f Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254086>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

MORO, C. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil. **Revista Laplage em revista**. Sorocaba, vol.3, n.1, p. 44-56, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/236/466>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MORO, C.; COUTINHO, A. S.; BARBOSA, E. B. L. Avaliação de Contexto em Educação Infantil: a participação e o protagonismo docente. **RELADEI 6.1-2; Evaluación de contextos en Educación Infantil**, jan./jul. 2017. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/4998-24488-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/4998-24488-1-SM%20(1).pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2019.

NASCIMENTO, A. D. **Autoavaliação institucional participativa: uma experiência em duas creches da Rede Municipal de São Paulo**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/18832>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

NUNES, O. C. **Avaliação escolar no contexto das transições educacionais: conservação e mudança**. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/35887/R%20-%20T%20-%20ODILON%20CARLOS%20NUNES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 out. 2018.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

PAIVA, E. V. de; ARAÚJO, F. M. de B. A política de formação de professores da Unesco no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 217-222, set./dez. 2008. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/521/3393> > Acesso em 20/06/2017.

PARIZOT, I. A pesquisa por questionário. In: PAUGAN, S. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PEREIRA, G. A. M. **Brasil e Argentina: um estudo comparado das reformas educacionais a partir do PISA 2000**. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Gisele%20Adriana%20Maciel%20Pereira.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

PEREIRA, G. A. M. **O PISA como parâmetro de qualidade para as políticas educacionais no Brasil e na Espanha: pressuposto epistemológicos**. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2016/d2016_Gisele%20Adriana%20Maciel%20Pereira.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

PIMENTA, C. O. **Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?** 668 f. Tese (Doutorado em educação). USP - Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/CLAUDIA_OLIVEIRA_PIMENTA_rev%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/CLAUDIA_OLIVEIRA_PIMENTA_rev%20(6).pdf)>. Acesso em: 15 out. 2018.

POPP, B. **Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?** 182 f. Tese (Doutorado em educação). USP - Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/BARBARA_POPP_rev%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/BARBARA_POPP_rev%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

POUPART, J. et al. (orgs). **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

REINHOLD, H. H. Avaliação institucional – para que? In: PUENTES, R. V.; ORRÚ, S. E. **As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação**. SP. Editora UNIFEOB. 2004.

RIBEIRO, B. **A qualidade na Educação Infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo**. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/18832>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

RISTOFF, J. D. Avaliação Institucional: construindo relatórios. In: DIAS SOBRINHO, J. **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis. Editora Insular, 2000.

SASSAKI, A. H.; et al. **Por que o Brasil vai Mal no PISA?** Uma análise dos determinantes do desempenho no Exame. Insper Centro de Pesquisas. Policy Paper, nº 31, jun. 2018. Disponível em: <[ttps://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/Por-que-Brasil-vai-mal-PISA-Analise-Determinantes-Desempenho.pdf](https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/Por-que-Brasil-vai-mal-PISA-Analise-Determinantes-Desempenho.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2018.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2001

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Revista Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007, p. 27. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2398/52-dossie-savianid.pdf>>. Acesso: 10 nov. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo Autores Associados, 2010.

SCHAFF, A. **História e verdade**. Trad. de Maria Paula Duarte; rev. de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

SCHLINDWEIN, L. M; DIAS, J. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Revista Pro-posições**. v. 29, nº 2 (87) maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n2/0103-7307-pp-29-2-0137.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, 27 (1), 2014, p. 7-28.

SEBASTIANI, M. T. **Educação infantil**: o desafio da qualidade: um estudo da rede municipal de creches em Curitiba, 1989 a 1992. 1996. 219f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251301>>. Acesso em: 12 maio 2017.

SILVA, A. V. M. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuário/Downloads/8644737-27456-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018

SILVA, M. Q. **Condições de qualidade das redes municipais de Ensino Fundamental no Brasil**. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47270/R%20-%20D%20-%20MARCUS%20QUINTANILHA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 31 out. 2017.

SILVEIRA, A. D. Atuação do Ministério Público para proteção para proteção direito à educação básica. In: RIGHETTI, S. **Direito à educação**. Ed. Edusp, 2009, p. 123-141. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001876/187688por.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

SILVEIRA, S. M. da. **Qualidade do atendimento de creches**: análise de uma escala de avaliação. 2009. 144f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em:

<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/QualidadeAtendimentoCreches%20(2).pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

SORDI M. R. L, Avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária. In: PUENTES, R. V.; ORRÚ, S. **As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação**. SP. Editora UNIFEOB. 2004.

SOUZA, A. de M.; COSTA, M. A. Reformas do ensino básico: tendências e limites. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 17, n. 64, p. 477-494, jul. 2009. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/654>>. Acesso em: 03 set. 2018.

SOUZA, Â. R. de; et al. **Gestão da Escola Pública**. Caderno 2: Planejamento e Trabalho Coletivo. Curitiba: UFPR, 2005. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/planejamento_trabalho_coletivo.pdf>. Acesso em: 12/10/2016

SOUZA, A. R. de. **Políticas de Democratização da gestão educacional no Brasil: Experiência e Expectativa como o novo Plano Nacional de Educação**. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 111-12, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3618>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SOUZA, G; MORO, C; COUTINHO, A. S. **Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto**. Curitiba: Appris, 2015.

SOUZA, S. Z. L; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

TORUNCHA, J. Z. Calidad Educativa y diagnóstico del aprendizaje escolar. In: **As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação**. SP. Editora UNIFEOB. 2004.

TROJAN, R. M. Políticas educacionais na América Latina e os impactos da globalização. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. nº 51 vol. 1, 15 dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/3172Trojan%20(4).pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Globo-Rio de Janeiro, 1981.

VALENTE, I. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VALENTE, I. ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 96-107. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo, Paz e Terra, 1986.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXO - INDICADORES A SEREM AVALIADOS

INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO SEGURANÇA
<ol style="list-style-type: none">1. Profissionais, familiares, crianças e comunidade têm condições seguras de acesso ao CMEI.2. Muros e cercas estão íntegros, oferecendo segurança às crianças e aos profissionais.3. Os portões ficam trancados (com cadeado ou portão eletrônico) durante a permanência da criança na unidade.4. Nos horários de entrada e saída, quando há a necessidade de os portões da unidade estarem abertos, sempre existe monitoramento de um responsável.5. Os espaços de circulação de veículos e os que passam por reforma ou manutenção são isolados da circulação das crianças.6. Os espaços internos e externos que apresentam desnível ou piso escorregadio estão identificados e sinalizados.7. Os espaços internos e externos são livres de móveis ou objetos em desuso. As crianças são orientadas a identificar e a evitar situações de risco nos diferentes espaços a que têm acesso.8. Os produtos de limpeza são guardados em área ventilada, protegida de extremos de temperatura e de fontes de ignição.9. Medicamentos e produtos de higiene e de limpeza dos espaços estão fora do alcance das crianças.10. Os equipamentos de segurança estão devidamente sinalizados.11. As crianças somente têm acesso à cozinha com o acompanhamento de um adulto.12. Espaços, mobílias e objetos que possam causar acidentes com as crianças (quinas, ganchos, entre outros) estão protegidos e/ou fora do seu alcance.13. O uso dos diversos espaços do CMEI é planejado e não coloca as crianças em situação de risco.14. Mobílias, brinquedos, materiais de uso pedagógico, entre outros, estão em perfeitas condições de uso.15. Os espaços da instituição (salas de atividades, banheiros, sala da direção, cozinha e outros) estão identificados e sinalizados com símbolos escolhidos com as crianças, permitindo sua circulação com segurança e autonomia.16. O parque externo é equipado com brinquedos adequados às normas de segurança e conforme orientações da SME.
INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO SAÚDE
<ol style="list-style-type: none">1. Paredes internas e externas e pisos estão limpos e íntegros.2. Os espaços são iluminados e arejados, com ventilação suficiente ao bem-estar nas salas de atividades e outras dependências internas.3. Os espaços são mantidos higienizados, limpos e conservados.4. A limpeza intensa nas salas de atividades é realizada prioritariamente a partir das 17h, sem a presença das crianças.5. Os berços são de uso exclusivo dos bebês e livres do armazenamento de objetos.6. A higiene dos espaços e mobílias destinados aos bebês segue as recomendações do Caderno Pedagógico Atuando em Berçários.7. Os banheiros são bem higienizados e livres de objetos armazenados em suas dependências.8. Os trocadores são devidamente higienizados e, após cada procedimento de higiene realizado com a criança, é feita a desinfecção dos utensílios utilizados.9. Nos trocadores, existem recipientes específicos e identificados para acondicionar as diferentes vestimentas, toalhas, fraldas e bibeiros.10. Os medicamentos são ministrados somente com receita médica atualizada, guardados em local visível ao educador/professor e longe do alcance das crianças.11. Os produtos de limpeza têm registro no Ministério da Saúde e não têm a embalagem reutilizada para outros fins.12. Nas turmas de berçário I e berçário II, os adultos usam calçado de uso exclusivo para essas salas (sapatilhas, protetores sobrepostos aos calçados).13. As embalagens dos produtos de limpeza se mantêm intactas, sem furos ou cortes.14. O uso dos produtos de limpeza segue as normas da Vigilância Sanitária.15. A desinsetização é feita anualmente e sempre que necessário.16. A grama é aparada e o serviço de jardinagem é realizado mensalmente ou sempre que necessário.17. A areia é limpa diariamente, varrida semanalmente e trocada semestralmente.18. O pátio externo oferece locais com sombra para as crianças brincarem (tendas, cabanas, casa de boneca, espaço arborizado e outros).

19. O espaço é livre de plantas nocivas à saúde.
INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO CONFORTO E ESTÉTICA
<p>1. As cores dos ambientes do CMEI são claras (paredes, cortinas e teto), evitando-se a poluição visual.</p> <p>2. O CMEI reserva um espaço tranquilo para as mães amamentarem seus filhos.</p> <p>3. O CMEI proporciona espaço organizado com acomodações (como bancos ou cadeiras) para receber familiares das crianças e visitas da comunidade.</p> <p>4. As paredes das salas de atividades e dos corredores apresentam produções das crianças, imagens e objetos relacionados ao trabalho pedagógico realizado nas diferentes turmas.</p> <p>5. Os profissionais organizam a exposição das produções infantis, textos e imagens, no campo visual das crianças, valorizando seu percurso criador.</p> <p>6. As salas de atividades são organizadas de modo a permitir a circulação confortável das crianças.</p> <p>7. As salas apresentam soluções personalizadas no arranjo de espaços e materiais, que refletem necessidades, interesses e ideias de cada grupo de crianças e profissionais.</p> <p>8. As salas apresentam um espaço que permite à criança ficar reservada ou descansar, se assim desejar, com a supervisão do educador/professor.</p> <p>9. Os muros internos e externos são espaços de trabalhos pedagógicos, livres de estereótipos.</p>
INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO FLEXIBILIDADE
<p>1. Os espaços internos e externos são arranjados a fim de permitir mobilidade e diferenças nas formas de uso (cantos de atividades diversificadas, tenda para contação de histórias, palco para apresentação de teatro, música e dança, encontros com famílias, entre outros), conforme as atividades a serem realizadas.</p> <p>2. Os diversos espaços são adaptados de acordo com a variação climática, permitindo que as crianças os utilizem mesmo em dias frios ou muito quentes.</p> <p>3. Os profissionais têm um planejamento que permite a saída diária das crianças das suas salas, seja em pequenos grupos em forma de rodízio ou com todo o grupo.</p>
INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO INTERAÇÃO
<p>1. O CMEI organiza semanalmente espaços que permitem troca de conhecimentos, experiências e aprendizagens entre crianças de diferentes idades.</p> <p>2. O CMEI organiza diariamente momentos de interação entre adultos e crianças, em espaços diversos.</p>
INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO ACESSIBILIDADE
<p>1. As crianças aprendem a circular com autonomia no CMEI.</p> <p>2. Os espaços são adaptados e sinalizados de acordo com as especificidades de pessoas com necessidades especiais, conforme legislação específica e acompanhamento da SME.</p> <p>3. As crianças se deslocam de sua sala para outros locais da unidade (refeitório, pátio interno e externo, parquinho, entre outros) sem a necessidade de estarem enfileiradas.</p> <p>4. Os espaços internos e externos desafiam as crianças para novas descobertas, exploração e pesquisa.</p> <p>5. Todas as salas de atividades, banheiros e trocadores têm espelho na altura das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade e imagem corporal.</p> <p>6. As salas têm espaço para as crianças guardarem pertences pessoais, em altura adequada ao seu alcance.</p> <p>7. As paredes das salas apresentam espaços organizados para a exposição de trabalhos das crianças, considerando seu alcance visual.</p> <p>8. O solário funciona como uma extensão das salas de berçário e maternal, sendo utilizado diariamente para o desenvolvimento de atividades em pequenos grupos, sempre que o clima permite.</p> <p>9. As crianças aprendem a utilizar o banheiro com independência e acesso aos materiais de higiene (sabonete, papel higiênico, toalhas descartáveis, entre outros).</p> <p>10. O CMEI oportuniza espaços planejados para as crianças desenvolverem movimentos amplos (pátio interno, externo, sala de atividades, parques ou praças nas proximidades).</p> <p>11. Sempre que o clima permite, os espaços externos são explorados diariamente por grupos de crianças, em forma de rodízio, na realização de diferentes atividades pedagógicas.</p>

FONTE: Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009)

Nossas crianças têm o direito à brincadeira se desdobra em seis critérios avaliados pelos indicadores abaixo:

INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO SEGURANÇA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Os adultos estão sempre atentos às brincadeiras das crianças, para sua proteção e cuidado. 2. Os brinquedos do parque (escorregador, trepa-trepa e outros brinquedos e desafios motores) têm no máximo 1,5 m de altura e são adquiridos conforme orientações da SME. 3. Os brinquedos do parque estão fixados sobre areia, grama ou piso, que absorvem o impacto no caso de haver quedas. 4. Os brinquedos do espaço externo oferecem condições seguras de uso pelas crianças. 5. Os brinquedos comprados são de acordo com as especificações do órgão competente (INMETRO) e apresentam segurança para uso das crianças, livres dos riscos de acidentes, intoxicação, sufocação, entre outros. 6. Os brinquedos feitos de sucata são bem vedados, resistentes e não oferecem riscos de acidente, sendo que, para a faixa etária de até três anos, possuem diâmetro maior do que 3 cm, para a criança não engolir. 7. As embalagens de produtos tóxicos e/ou de limpeza são descartadas na elaboração de brinquedos para, por ou com as crianças. 8. Os brinquedos e as caixas organizadoras são substituídos quando danificados.
INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO SAÚDE
<ol style="list-style-type: none"> 1. As crianças brincam na área externa ou nos solários, respeitados os horários que não causam problemas para a saúde: pela manhã, até às 10 horas e, à tarde, após às 16 horas. Entre 10 horas e 16 horas, as crianças brincam em espaços ventilados e com sombra e os profissionais estão atentos à sua hidratação. 2. Os brinquedos do(s) espaço(s) externo(s) são lavados quinzenalmente e limpos sempre que necessário. 3. Os brinquedos do berçário e maternal I são lavados semanalmente, e, das demais turmas, quinzenalmente, mantendo-se em condições de uso pelas crianças. 4. As caixas organizadoras de brinquedos são resistentes, preferencialmente de plástico, e são tampadas, evitando o acúmulo de poeira.
INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO QUANTIDADE
<ol style="list-style-type: none"> 1. Há quantidade suficiente de brinquedos para uso das crianças (no mínimo um brinquedo por criança).
INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO QUALIDADE
<ol style="list-style-type: none"> 1. As brincadeiras e os brinquedos oportunizam o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, cultural e psicomotor das crianças. 2. Os brinquedos são resistentes, duráveis e adequados à faixa etária das crianças. 3. Os brinquedos danificados e sem possibilidade de conserto são descartados.
INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO DIVERSIDADE
<ol style="list-style-type: none"> 1. Os brinquedos são variados quanto a função, texturas, cores, tamanhos, matéria-prima (pano, madeira, plástico, entre outros). 2. O CMEI dispõe de brinquedos e jogos de sucata confeccionados pelos profissionais e/ou com a participação das crianças e das famílias.
INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO DIVERSIDADE
<ol style="list-style-type: none"> 1. As crianças têm diariamente diferentes propostas de brinquedos, jogos e brincadeiras, livres e orientadas, nos espaços internos e externos, que atendem a suas necessidades e interesses. 2. As crianças participam diariamente da organização dos brinquedos e dos materiais. 3. As crianças têm à sua disposição, diariamente, no mínimo dois cantos para brincar, cujos brinquedos variam conforme o seu interesse e os objetivos de aprendizagem planejados pelo educador/professor. 4. Os cantos de atividades diversificadas são organizadas com materiais na altura das crianças, criando contextos lúdicos de aprendizagem. 5. As crianças têm semanalmente à sua disposição fantasias, roupas e acessórios para realizar jogos simbólicos. 6. As crianças têm semanalmente oportunidades de brincar com água, areia e outros elementos da natureza. 7. A casa de boneca, se existe, é sempre disponibilizada para as crianças brincarem.

FONTE: Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009)

“Nossas crianças têm o direito à alimentação saudável”:

INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO SEGURANÇA
<ol style="list-style-type: none">1. No momento da alimentação, as crianças têm atenção constante do adulto.2. O local das refeições é organizado, com o objetivo de evitar acidentes com as crianças, sem restringir sua autonomia3. Utensílios cortantes utilizados pelos adultos no preparo de alimentos ficam longe do alcance das crianças.4. Outros procedimentos de segurança para a alimentação dos bebês seguem as orientações do Caderno Pedagógico Atuando em Berçários.
INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO CONFORTO E ESTÉTICA
<ol style="list-style-type: none">1. As acomodações para as crianças se alimentarem oferecem espaço suficiente para não restringir seus movimentos.2. O ambiente onde as crianças fazem as refeições é organizado com toalhas ou jogos americanos, utensílios e recipientes próprios.3. O CMEI que possui refeitório realiza projetos educativos para a organização desse espaço, com a participação das crianças.4. Os bebês são alimentados conforme as orientações do Caderno Pedagógico Atuando em Berçários.
INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO SAÚDE
<ol style="list-style-type: none">1. Os profissionais estão sempre atentos à hidratação das crianças, oferecendo água e/ou possibilitando o acesso a ela de acordo com a faixa etária.2. O local onde as crianças fazem as refeições é previamente limpo e higienizado.3. Os alimentos são servidos em recipientes adequados, nunca diretamente sobre as mesas.4. As refeições são servidas nos horários estabelecidos, podendo variar em até 15 minutos, seguindo as diretrizes nutricionais da SME.5. No preparo, manipulação e servimento de alimentos, os profissionais seguem as normas da Vigilância Sanitária.6. A higiene pessoal das crianças e dos profissionais é realizada antes, durante e após as refeições.7. Durante a realização das refeições, é respeitado o tempo de alimentação das crianças.8. As crianças com alergias e outros problemas de saúde têm alimentação específica e comem juntamente com as outras crianças.
INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO ACESSIBILIDADE
<ol style="list-style-type: none">1. No momento da matrícula, a mãe lactante é incentivada e tem o apoio dos profissionais para amamentar seu bebê no CMEI.2. A mãe lactante é encaminhada para orientações sobre como armazenar o leite materno para ser administrado ao bebê na instituição, se não puder amamentá-lo pessoalmente.3. Os bebês passam pelo processo de desmame baseado nas orientações nutricionais da SME e do Caderno Pedagógico Atuando em Berçários.4. Os bebês são alimentados conforme suas necessidades nutricionais, afetivas e de aprendizagem de novos paladares e texturas.5. Bebês que aguardam sua vez para comer e os que já foram alimentados são envolvidos em atividades com um educador.6. Quando as crianças terminam uma atividade que antecede os horários de alimentação, não ficam esperando ociosamente a chegada dos alimentos.7. A criança não fica esperando que as demais se sirvam ou sejam servidas para iniciar a refeição.8. As crianças participam da organização do momento da refeição.9. As crianças são incentivadas a se alimentar com autonomia, utilizando utensílios, assim que demonstrem capacidade para isso.10. As crianças têm talheres, guardanapos, copos e recipientes adequados ao tipo de refeição (desjejum, colação, almoço, sobremesa, lanche, jantar)11. As crianças são ensinadas a usar guardanapo, talheres e copos durante sua alimentação.12. As crianças que ainda não fazem uso de garfo e faca recebem seu alimento fracionado, de modo a facilitar a sua mastigação.13. As crianças de maternal III e pré são ensinadas a se alimentar com garfo e faca.14. Os espaços de alimentação são organizados em forma de bufê para as crianças de maternal III e pré se servirem15. Os utensílios do servimento do bufê são adequados à faixa etária das crianças

16. As crianças são respeitadas em suas preferências e ritmos alimentares.
17. As crianças são incentivadas a desenvolver o gosto e o prazer por alimentos que são importantes para uma dieta alimentar saudável.
18. As crianças que recusam alimentos ou que apresentam dificuldades para se alimentar sozinhas são auxiliadas pelo educador/professor.
19. As crianças podem conversar e trocar ideias entre si durante as refeições.
20. As famílias são informadas sobre o cardápio e o comportamento alimentar das crianças.

FONTE: Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009)

“Nossas crianças têm o direito a desenvolver sua identidade”:

INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO ACESSIBILIDADE

1. As diversidades culturais, étnico-raciais e religiosas de profissionais, familiares e crianças são respeitadas.
2. Todos agem com respeito às necessidades especiais de profissionais, crianças e familiares.
3. No CMEI, todos são tratados pelo nome. Evita-se que sejam chamados apenas pelo sobrenome ou por apelidos.
4. Crianças do berçário ao pré vivenciam diariamente situações em que aprendem a cuidar e gostar de seu corpo e de sua aparência, desenvolvendo a autoestima.
5. As crianças participam de atividades, sendo respeitados seus interesses, sem distinção de gênero.
6. Crianças do berçário ao pré participam das atividades coletivas no CMEI, sendo respeitadas em seus limites de atenção.
7. Bebês são envolvidos em atividades desafiadoras e não ficam isolados nos berços.
8. As crianças são envolvidas em atividades em que aprendem a ser solidárias e cooperativas.
9. As crianças são incentivadas a expressar seus sentimentos, desejos, opiniões e necessidades.
10. As crianças são orientadas a resolver as situações de conflito com postura de respeito aos demais e às regras do grupo.
11. As crianças têm diariamente oportunidades de escolher brinquedos, brincadeiras, parceiros e espaços para brincar.
12. As crianças participam diariamente das propostas de atividades a serem realizadas no dia, dando sugestões e emitindo opiniões.
13. Crianças do berçário ao pré participam de comemorações e festas tradicionais de nossa cultura e de outras, respeitadas as suas crenças.
14. As crianças, a partir do maternal III, são levadas a conhecer locais significativos no bairro, com segurança, mediante autorização prévia dos pais ou responsáveis.
15. As crianças, a partir dos quatro anos, são levadas anualmente a conhecer locais significativos e culturais de nossa cidade, mediante autorização prévia dos pais ou responsáveis.

FONTE: Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009)

“Nossas crianças têm o direito à proteção, ao afeto e a amizade”:

INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO INTEGRAÇÃO

1. Os familiares têm oportunidade de conhecer os espaços do CMEI e a equipe de profissionais, no processo de efetivação da matrícula das crianças.
2. A equipe pedagógico-administrativa (EPA) promove encontros de acolhida às famílias de crianças que ingressam no CMEI.
3. Os profissionais respeitam as individualidades das crianças e dos familiares, sobretudo no processo de acolhida/adaptação, prevendo aumento gradativo do tempo de permanência da criança no CMEI e acompanhamento da família, quando necessário.
4. O CMEI promove momentos de integração entre crianças, profissionais e familiares.
5. Profissionais e familiares compartilham informações que julgam relevantes sobre a criança.
6. As famílias são envolvidas em pesquisas, atividades e projetos.
7. Os profissionais ficam atentos à criança e procuram saber por que está afastada do grupo, integrando-a.

INDICADORES A SEREM AVALIADOS NO CRITÉRIO RESPEITO

1. O atendimento à criança é prioritário no CMEI.
2. As crianças encontram conforto e apoio dos profissionais sempre que precisam.
3. As crianças têm liberdade de expressar suas emoções e são auxiliadas a compreendê-las.

4. As crianças são incentivadas a estabelecer relações de respeito entre si.
5. As crianças são orientadas sobre o respeito às regras para convivência social.
6. As crianças, a partir do maternal II, participam da construção de combinados para a convivência em grupo.
7. Os profissionais auxiliam as crianças a desenvolverem o controle sobre seus impulsos e desejos.
8. As relações de amizade entre as crianças são respeitadas.
9. As crianças nunca são expostas a situações de humilhação e constrangimento.
10. Os profissionais tomam providências quando uma criança aparece machucada ou amedrontada no CMEI, acionando a Rede de Proteção nos casos de suspeita de maus-tratos.
11. A equipe de funcionários age com ética e profissionalismo.
12. Profissionais e familiares compartilham entre si a responsabilidade de respeitar as regras de funcionamento do CMEI.
13. Existe relação recíproca de respeito e valorização entre os profissionais, crianças e familiares.
14. No CMEI, todos os profissionais têm igual responsabilidade no que se refere às condutas com as crianças e seus familiares e/ou responsáveis.
15. Os familiares sempre são bem-vindos e recebidos com atenção e respeito.
16. Os profissionais são sempre respeitosos e afetuosos com as crianças.

FONTE: Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009)

“Nossas crianças têm o direito ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão”:

SAÚDE E SEGURANÇA

1. As famílias são orientadas, no ato da matrícula e sempre que necessário, sobre as roupas e os calçados adequados às crianças para a prática do movimento.
2. Os profissionais reconhecem e mostram à criança a importância das atividades físicas na promoção da saúde.
3. As práticas pedagógicas do movimento são adequadas à faixa etária, com base no desenvolvimento infantil e nas possibilidades das crianças.
4. Nas práticas de movimento, as potencialidades e limitações das crianças com necessidades especiais e problemas de saúde são respeitadas.
5. Os profissionais são informados e estão atentos aos sinais de alerta e aos problemas de saúde das crianças.
6. Os materiais utilizados para a prática do movimento estão limpos e conservados.
7. É descartado o uso de materiais quebrados e danificados, nas práticas de movimento.

USO DE MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

1. As crianças exploram, vivenciam e criam movimentos em situações lúdicas, fazendo uso de brinquedos, bolas, arcos, colchões, cordas, triciclos, rolos e escadas de espuma, entre outros.
2. O parque, a caixa de areia e os espelhos são valorizados no planejamento das práticas de movimento.
3. As crianças realizam movimentos em diferentes equipamentos, como, por exemplo, os brinquedos do parque, escadas, rampas, entre outros.

QUANTIDADE

1. A quantidade de materiais é adequada para as diferentes práticas pedagógicas de movimento, conforme a exigência das atividades.

ACESSIBILIDADE

1. Todas as turmas participam diariamente de práticas pedagógicas planejadas de movimento.
2. As práticas pedagógicas de movimento oportunizam desafios com níveis de complexidade adaptados às capacidades e habilidades das crianças.
3. As crianças têm acesso a materiais e espaços organizados (ex.: sala, pátio coberto, parque), que proporcionam uma variedade de experiências de movimento.
4. São propiciadas vivências e experiências de jogos que levem à solidariedade, integração e cooperação.
5. São propiciadas atividades de movimento com regras para as crianças, de acordo com a faixa etária.
6. As crianças participam de práticas de movimento, como brincadeiras, ginásticas, danças, jogos e diferentes manifestações corporais que representem a pluralidade do patrimônio cultural do país e das regiões

7. A dança e as atividades rítmicas são utilizadas como forma de descoberta e expressão corporal, sendo desenvolvidas em diferentes contextos, e não somente nas datas comemorativas.

FONTE: Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil- (CURITIBA, 2009)

“Linguagens artísticas”:

SEGURANÇA

1. Os materiais de expressão plástica são adequados à faixa etária das crianças e utilizados dentro do prazo de validade.
2. Os materiais, como tinta, cola, giz de cera, caneta hidrográfica, entre outros, são atóxicos.
3. As tesouras usadas pelas crianças são sem pontas.
4. O manuseio de objetos pontiagudos e pequenos pelas crianças é realizado sempre com a supervisão do adulto.
5. Os materiais que oferecem risco e são utilizados pelos adultos, como tesouras com ponta, pistolas de cola, grampeador, entre outros, estão fora do alcance das crianças.
6. É descartado o uso de objetos quebrados e danificados

SAÚDE

1. Os recursos utilizados nas produções artísticas (sucatas, figurinos, adereços, fantoches, etc.) são higienizados e guardados em locais próprios, de forma organizada.
2. As embalagens de produtos tóxicos e/ou de limpeza são descartadas nas atividades artísticas.

QUANTIDADE

1. Há quantidade suficiente de materiais artísticos para as atividades expressivas das crianças, conforme as exigências das atividades.

QUALIDADE

1. Lápis de cor, giz de cera, caneta hidrográfica, pincéis e outros materiais artísticos usados pelas crianças são resistentes.
2. A caneta hidrográfica tem ponta resistente, que não abre quando pressionada pela criança.
3. A tinta é consistente.
4. A massinha é de fácil modelagem.
5. A tesoura tem fio e corta o papel.
6. Os recursos utilizados na dança, música e dramatização estão em bom estado de conservação.

DIVERSIDADE

1. Os materiais são variados, proporcionando diferentes experiências expressivas e criativas às crianças.
2. Tintas (mínimo de cinco cores: branca, preta, azul, vermelha e amarela).
3. Pincéis (mínimo de quatro tamanhos: chato nº 14 e 18, redondo nº 10 e 14).
4. Cola: branca e colorida.
5. Papéis de diferentes cores e texturas (lustro, sulfite, kraft, crepom, cartaz, cartolina, carmim, laminado, celofane, camurça, papelão, entre outros).
6. Diferentes riscantes: lápis preto para desenho nº 2B, 4B, 6B, lápis de cor, caneta hidrográfica, giz de cera de cores variadas, giz de lousa (branco e colorido), carvão, entre outros, de acordo com a faixa etária.
7. Suportes variados e disponibilizados em diferentes planos, texturas e espaços (azulejo, areia, papéis de diferentes formas e tamanhos).
8. Argila
9. Sucatas.
10. Materiais alternativos.
11. CDs.
12. Instrumentos musicais (adquiridos e confeccionados).
13. Aparelhos audiovisuais.
14. Recursos para dança: bola, fita, arco, entre outros.
15. Fantoches (dedoches, vara, luva, articulado, etc.).
16. Figurinos/fantasia, adereços, pasta d'água (pintura de rosto)
17. Entre outros.

ACESSIBILIDADE

1. As crianças têm semanalmente oportunidades de expressar-se por diferentes linguagens artísticas (visual, teatral, musical e dança), desenvolvendo sua capacidade de expressão, comunicação e ampliação de conhecimento de mundo.

2. As crianças são respeitadas pela sua capacidade de expressão e são sempre incentivadas a criar e expressar-se através das linguagens artísticas, sendo descartados os modelos prontos e padronizados.
3. As crianças têm a oportunidade diária de desenhar e desenvolver seu percurso gráfico.
4. As crianças participam semanalmente de rodas de apreciação e leitura de imagens, bem como de trabalhos artísticos que realizam.
5. O CMEI organiza exposições, divulgando e valorizando interna e externamente os trabalhos realizados pelas crianças.
6. As crianças, a partir do pré I, são levadas a museus, exposições ou outros espaços de exposição, cinema e teatro, ampliando o contato com outras produções artísticas e desenvolvendo o gosto estético.
7. As crianças brincam semanalmente com diferentes jogos musicais e de faz de conta.
8. As crianças participam de atividades musicais de apreciação, criação e execução.
9. As crianças têm acesso a estilos musicais, além das músicas infantis e daquelas veiculadas na mídia (do erudito ao jazz, do folclore à MPB).
10. As crianças dançam como experiência e aprendizagem do seu corpo em movimento, não se limitando à reprodução de coreografias.
11. As crianças realizam dança e dramatizações como expressão e criação, não se limitando às datas comemorativas.
12. Os materiais são organizados com a participação das crianças, em local favorável ao seu alcance.
13. As crianças utilizam aventais ou similares nas atividades artísticas, sempre que necessário.

FONTE: Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009)

“Literatura, literatura infantil e livros, avalia os critérios de segurança”:

SEGURANÇA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Os livros são de material resistente ao manuseio e à experimentação de leitura pelas crianças de berçário. 2. Os livros-brinquedo constituídos de material não resistente, peças frágeis ou de dobradura são disponibilizados às crianças com supervisão do adulto 3. Os livros confeccionados por profissionais para uso do berçário são de materiais atóxicos e seguros.
QUANTIDADE
<ol style="list-style-type: none"> 1. O CMEI disponibiliza no mínimo um livro diferente por criança em cada turma. 2. O CMEI compra novos livros e atualiza o acervo no mínimo semestralmente, com a orientação do Núcleo Regional da Educação (NRE) a que pertence, ampliando o acesso das crianças a novas leituras. 3. O CMEI repõe livros do acervo, quando necessário.
QUALIDADE
<ol style="list-style-type: none"> 1. As histórias são adequadas ao interesse das crianças das diferentes faixas etárias. 2. Os livros apresentam textos e ilustrações de qualidade. 3. Os livros de histórias apresentam coerência textual. 4. Os livros não apresentam linguagem preconceituosa e modelos fixados pela mídia. 5. Os livros oferecidos às crianças estão conservados (não há falta de páginas, não estão rasgados nem rabiscados). 6. Encartes e propagandas de produtos diversos não constituem acervo de literatura infantil.
DIVERSIDADE
<ol style="list-style-type: none"> 1. O CMEI disponibiliza às crianças diversos gêneros textuais: histórias, contos, poesias, parlendas, trava-línguas, adivinhas, fábulas, entre outros. 2. O CMEI disponibiliza diferentes versões de uma mesma história, possibilitando à criança o contato com variedade de narrativas, estilos e ilustrações. 3. O CMEI disponibiliza livros de diferentes formatos, materiais e tamanhos, de acordo com a faixa etária. 4. O CMEI disponibiliza livros de texto, de imagem e de texto e imagem.
ACESSIBILIDADE

1. As salas de atividades têm um canto permanente para leitura, com livros organizados ao alcance das crianças, que escolhem livros de sua preferência para ler.
2. Os espaços para leitura e contação de histórias são organizados previamente, de modo que as crianças estejam acomodadas confortavelmente.
3. A leitura é realizada diariamente pelo educador para as crianças
4. As crianças participam semanalmente de momentos de contação de histórias.
5. Crianças e adultos participam diariamente de momento de leitura, em que cada um lê o livro de sua preferência.
6. As crianças têm oportunidade de expressar suas ideias, sentimentos, experiências e preferências em relação às leituras.
7. A partir do maternal III, as crianças emprestam semanalmente livros de sua preferência para serem lidos em casa com seus familiares.
8. As crianças têm oportunidades de conhecer diversos autores e suas principais obras.
9. As crianças são levadas a conhecer bibliotecas e outros espaços de leitura.

FONTE: Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009)

“Leitura, oralidade e escrita”:

ACESSIBILIDADE

1. Os educadores conversam com os bebês durante as trocas de fralda, banho, alimentação e atividades na sala e solário, promovendo o desenvolvimento de sua linguagem oral.
2. Nas turmas de berçário e maternal, o educador empresta voz à criança nas situações do cotidiano, nomeando e significando objetos, ações, expressões e sentimentos, possibilitando que aos poucos ela desenvolva sua oralidade.
3. As crianças participam diariamente de rodas de conversa.
4. As crianças participam de diferentes situações de uso da linguagem oral (entrevistas, debates, recados, notícias, entre outras).
5. As crianças ouvem semanalmente diferentes textos lidos pelo educador/professor (informativos, narrativos, poesias, registro de vivências ou relato de experimentos) e observam a diferença entre a linguagem falada e a escrita.
6. As crianças ouvem e cantam melodias folclóricas, de roda, rimas, quadrinhas, parlendas, entre outras.
7. As crianças observam e vivenciam a função da leitura e da escrita em diferentes portadores de textos: receitas, embalagens, jornais, revistas, cartas, cartazes, convites, etiquetas, listas, anúncios, instruções de jogos, textos literários, calendário, bilhetes, gráficos, tabelas, dicionários e outros.
8. A partir do maternal I, as crianças participam de situações lúdicas que as auxiliam no reconhecimento do seu nome e dos demais colegas da turma.
9. A partir do maternal III, as crianças realizam diariamente tentativas de escrita (não convencional), de acordo com as próprias possibilidades.
10. A partir do maternal III, as crianças têm a oportunidade de realizar tentativas de escrever seu próprio nome na identificação dos trabalhos que realizam, na chamada e nos seus pertences.
11. A partir do maternal II, as crianças produzem textos coletivos, registrados pelo educador/professor.
12. A partir do maternal III, as crianças participam semanalmente de atividades orientadas utilizando o alfabeto móvel, jogos com letras, palavras e numerais, cartelas com nomes das crianças da turma.

FONTE: Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009)

“Conhecimento matemático”:

ACESSIBILIDADE

1. As crianças percebem, por meio de práticas cotidianas, a função social dos números, das medidas e das formas.
2. As crianças participam semanalmente de canto de atividades diversificadas, jogos e brincadeiras que exploram o conhecimento matemático (pensamento lógico- matemático).
3. As crianças são desafiadas diariamente a resolver situações- problema de forma lúdica.

4. As crianças participam de situações de exploração de objetos de diferentes formas, cores, espessuras, tamanhos, pesos, estabelecendo relações e construindo noções sobre tais atributos.
5. As crianças, de acordo com a faixa etária, participam diariamente de atividades que favorecem a construção de noções temporais (ex.: rotina e calendário).
6. As crianças de maternal III e pré participam da construção de diferentes jogos matemáticos.
7. As crianças desenvolvem noções espaciais, tendo como referência o próprio corpo.
8. As crianças, com auxílio do educador/professor, registram de diversas maneiras (desenho, gráfico, numerais) suas hipóteses e conclusões em relação às experiências com números, formas e medidas.

FONTE: Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009)

“Relações sociais e naturais”:

ACESSIBILIDADE

1. As crianças exploram e conhecem os espaços do CMEI e seu entorno.
2. As crianças são levadas a conhecer aspectos sociais e naturais do entorno do CMEI (ex.: relações de produção, comércio, transporte, comunicação, lazer, vegetação, hidrografia, entre outros).
3. As crianças vivenciam relações de respeito às diferenças biológicas, culturais, religiosas e étnico-raciais próprias e dos outros.
4. As crianças participam de conversas e pesquisas sobre os papéis sociais existentes em seu grupo de convívio e de outros grupos sociais.
5. As crianças participam de pesquisas sobre o modo de trabalhar e viver de alguns grupos sociais.
6. As crianças participam de discussões sobre hábitos e costumes próprios e de seus colegas.
7. As crianças exploram objetos e diferentes tecnologias, aprendendo sobre a sua função social.
8. As crianças participam de jogos cooperativos.
9. As crianças observam e vivenciam atitudes que demonstram a necessidade da preservação dos recursos naturais.
10. As crianças observam os animais, as plantas e os fenômenos naturais e, a partir do maternal II, pesquisam sobre suas influências no meio.
11. As crianças realizam atividades com os elementos naturais, explorando os sentidos (ex.: sentir o cheiro da terra após a chuva, pisar em diferentes solos, ouvir barulhos da natureza, entre outras).
12. As crianças, a partir do maternal III, realizam experimentos científicos e preveem resultados (ex.: terrário, minhocário, insetário, entre outros).
13. As crianças, a partir do maternal II, participam de atividades de jardinagem e horta.
14. As crianças de pré participam anualmente de passeios a bosques, Jardim Botânico, Jardim Zoológico, entre outros, com autorização prévia dos pais/responsáveis.
15. As crianças realizam atividades que transformam elementos da natureza por meio de misturas (ex.: areia, terra e água, tintas, massa de modelar, culinária, entre outros).
16. As crianças utilizam recursos/brinquedos (ex.: cata-vento, bolhas de sabão, bexigas, entre outros) que exploram os fenômenos naturais.
17. As crianças participam de atividades que envolvam a observação e a pesquisa sobre a ação da luz, calor, som, força e movimento.
18. As crianças são orientadas sobre a importância da separação e da reciclagem do lixo.

FONTE: Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009)

“Nossas crianças têm o direito a serem educadas por profissionais qualificados”:

ACESSIBILIDADE

1. A equipe pedagógico-administrativa (EPA) organiza espaço para estudo e planejamento dos profissionais, quando o CMEI não tem um espaço construído para esse uso.
2. O pedagogo apresenta, anualmente, mediante diagnóstico avaliativo preliminar, plano de formação continuada em serviço.
3. Os pedagogos participam mensalmente de encontros de formação para atuar como formadores e articuladores das questões pedagógicas no CMEI.
4. A EPA participa mensalmente de encontro de supervisão do trabalho educativo realizado no CMEI.
5. Os profissionais têm semanalmente tempo destinado para estudo e planejamento (permanência) conforme a carreira de atuação.
6. A EPA amplia anualmente o acervo de livros (sugestões no anexo VII) para fundamentação dos estudos e planejamento da equipe.

7. Nas permanências, os estudos e o planejamento ocorrem preferencialmente com acompanhamento e orientação do pedagogo.
8. Preferencialmente, os profissionais da mesma turma realizam juntos a permanência para estudo e planejamento.
9. O horário de permanência pode ser utilizado pelos profissionais para realização de cursos externos ao CMEI, relacionados à área de atuação, conforme organização da EPA.
10. Os profissionais são informados pela EPA a respeito dos cursos ofertados pela SME, reuniões e encontros pedagógicos em tempo hábil para ciência, inscrição e participação.
11. As vagas para participação em cursos são distribuídas democraticamente, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Conselho do CMEI.
12. Profissionais em estágio probatório também participam da distribuição das vagas para cursos.
13. Os profissionais participam de diversas experiências, em diferentes espaços, tendo em vista sua ampliação cultural (ex.: visitas a museus, exposições, bibliotecas e outros).
14. Os conselheiros participam anualmente de capacitação para exercer sua função.

FONTE: Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009)

“Nossas crianças têm o direito a um espaço de convivência democrática”:

TRANSPARÊNCIA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Os profissionais têm conhecimento dos espaços, da equipe de trabalho, da Proposta Pedagógica e do Regimento, logo que ingressam na unidade. 2. Familiares ou responsáveis são informados previamente sobre os projetos a serem desenvolvidos com as crianças. 3. A equipe disponibiliza informações sobre as atividades realizadas e o desenvolvimento da criança para familiares ou responsáveis, por meio de relatórios ou pareceres semestrais, em reuniões e sempre que solicitado. 4. A gestão divulga o regimento interno, a proposta pedagógica e o plano de ação para familiares ou responsáveis pelas crianças. 5. Profissionais e Conselho participam da (re)elaboração do Plano de Ação e da Proposta Pedagógica. 6. O Conselho do CMEI tem normas de funcionamento, conforme seu estatuto, definidas e conhecidas pela comunidade educativa. 7. O Conselho participa da definição para o preenchimento de vagas no CMEI, seguindo critérios estabelecidos no Regimento. 8. Familiares ou responsáveis têm conhecimento do sistema de cadastro para solicitação e preenchimento das vagas no CMEI. 9. O Conselho desenvolve mecanismos de comunicação com a comunidade. 10. A APF/APPF apresenta o plano de aplicação e presta contas trimestralmente à comunidade educativa. 11. Há um mural, em local visível, contendo as principais informações sobre as atividades do CMEI.
PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO
<ol style="list-style-type: none"> 1. A comunidade educativa (profissionais, crianças, famílias /responsáveis pelas crianças, instituições comunitárias e profissionais das unidades de saúde) participa ativamente da (re)elaboração, implementação e avaliação anual da proposta pedagógica e da gestão da instituição. 2. Familiares ou responsáveis participam do planejamento e organização de eventos da instituição. 3. Familiares ou responsáveis são considerados em relação ao desenvolvimento do planejamento pedagógico e de projetos educativos referentes às crianças. 4. O Conselho, na representação de seus segmentos, é quem decide a aplicação de recursos da APF/APPF. 5. Representantes de diferentes segmentos discutem no Conselho as dificuldades de gestão e participam da busca de soluções dos problemas. 6. As decisões referentes às atribuições próprias do Conselho são respeitadas e colocadas em prática.
ATENÇÃO À EQUIPE
<ol style="list-style-type: none"> 1. A gestão organiza momentos de integração entre os profissionais. 2. Os profissionais são recebidos com atenção e respeito. 3. Os direitos individuais e coletivos dos profissionais, de acordo com a legislação vigente, são respeitados. 4. As iniciativas, sugestões e críticas dos profissionais são valorizadas.

5. A equipe é incentivada a buscar o crescimento pessoal, cultural e profissional.
6. A gestão busca proporcionar as condições necessárias ao desempenho das funções dos profissionais, como tempo, espaço, equipamentos e materiais.
7. A gestão incentiva a organização de um acervo literário para os adultos.
PARCERIAS
1. A gestão atua em parceria com outras instituições (escolas, empresas, associações, unidades de saúde, Conselho Tutelar e outros serviços públicos) para o desenvolvimento de projetos e ações conjuntas.
AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO
1. O Conselho organiza e realiza trimestralmente avaliação dos serviços prestados pelo CMEI, com os familiares ou responsáveis, através de diferentes mecanismos (caixa de sugestões, abordagens verbais, página no Portal Cidade do Conhecimento e outros) e através de reuniões.
2. Profissionais e Conselho avaliam, anualmente e sempre que necessário, o Plano de Ação à luz dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade, buscando melhorias contínuas no processo educativo.
3. Os profissionais estão disponíveis para ouvir solicitações, sugestões e críticas.
4. A participação das crianças é considerada na avaliação da instituição e na realimentação da proposta pedagógica.

FONTE: Parâmetros Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009)